

Tiedekunta – Fakultet – Faculty		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme	
Humanistinen tiedekunta		Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track			
Suomen kieli			
Tekijä – Författare – Author			
Helkiö, Noora Aleksandra			
Työn nimi – Arbetets titel – Title			
Kehollinen toiminta opettajan vuorovaikutusresurssina kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa			
Työn laji – Arbetets art – Level	Aika – Datum – Month and year	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages	
Pro gradu -tutkielma	Toukokuu 2019	79 s. + 1 liitesivu	
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajan toimintaa ja kehollista toimintaa kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa. Tutkimus pyrkii selvittämään, millä tavoin opettaja hyödyntää kehollista toimintaa, millaisia funktioita kehollisella toiminnalla on ja miten siihen orientoidutaan luokahuoneessa. Keskeisenä tutkimuskohteena ovat opettajan eleet, nyökyttely ja katseen suuntaaminen. Kehollista toimintaa tarkastellaan opettajan kysymysten, oppilaiden vastausten ja niiden evaluoinnin sekä oppilaiden kehollisen toiminnan sanallistamisen näkökulmasta.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu neljästä oppitunnista, jotka on kerätty helsinkiläisen alakoulun valmistavalta luokalta. Valmistavalla luokalla oppilaiden äidinkieli ei ole suomi eli he puhuvat suomea toisena kielenä. Aineisto on kerätty Long Second -hankkeeseen, joka toteutettiin vuosina 2011–2016. Olen tarkentanut puheen litteraatioita ja litteroinut kehollisen toiminnan itse.</p> <p>Kun opettaja esittää kysymyksiä oppilaille, hän käyttää kehollista toimintaa strategisena ja pedagogisena työvälineenä. Opettaja elehtii kysymyksen kannalta keskeisen sisällön oppilaille ja ohjaa oppilaat huomaamaan oman kehollisen toimintansa avulla sen, mikä on pedagogisesti keskeistä tilanteessa. Opettaja voi myös antaa vastauksen kysymykseensä kehollisesti, jolloin oppilaan tehtäväksi jää kehollisen toiminnan sanallistaminen vastaukseksi opettajan kehollisen vihjeen perusteella.</p> <p>Nyökyttely on opettajan keskeisiä keinoja evaluoida oppilaan antamaa vastausta. Nyökyttelyllä opettaja hyväksyy oppilaan vastauksen ja suullisella vastauksen evaluomisella opettaja voi sekä hyväksyä että tarkentaa oppilaan kielellistä ilmaisua, jolloin evaluoivaan vuoroon sulautuu myös kielen opettamisen funktio. Katseen suuntaamisella opettaja voi muokata tilanteista osallistumiskehikkoa.</p> <p>Kehollisen toiminnan sanallistamisen keskeinen funktio on tuottaa sana, jota oppilas ei mahdollisesti tiedä suomen kielellä. Opettaja tarjoaa oppilaiden kehollisesti tuottamiin tuotoksiin ymmärrysehdokkaita, jotka perustuvat hänen tulkintaansa oppilaan kehollisesta toiminnasta. Opettaja sanallistaa omaa toimintaansa strategisesti niin, että kehollinen toiminta, puhe ja niillä tuotetut toiminnat ovat yhteisessä toistensa kanssa.</p> <p>Analyysissä tehdyt havainnot osoittavat, että kehollista toimintaa hyödynnetään strategisesti ja sillä jäsennetään vuorovaikutusta ja osallistumiskehikkoa kakkoskielisessä luokahuoneessa. Niin opettaja kuin oppilas suuntautuvat kehollisesti tuotettuihin vuoroihin samanarvoisesti kuin puheeseen. Kehollinen toiminta mahdollistaa kielen opettamista ja oppimista sekä osallistumista vuorovaikutukseen. Tutkimus osoittaa, että kehollinen toiminta on kakkoskielisessä luokahuoneessa kokonaisvaltaista, vuorovaikutusta jäsentävää ja edistävää toimintaa, jota hyödyntävät sekä opettaja että oppilas intersubjektiivisuuden saavuttamiseen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
Kehollinen toiminta, multimodaalisuus, kakkoskielisyys, suomi toisena kielenä, luokahuonevuorovaikutus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Keskustakampanin kirjasto; Muoto-opin arkisto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Kehollinen toiminta opettajan vuorovaikutusresurssina kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa

Pro gradu -tutkielma

Noora Helkiö

Helsingin yliopisto

Suomalais-ugrilainen ja

pohjoismainen osasto

Suomen kieli

Toukokuu 2019

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	1
1.2 Aineisto	3
1.3 Tutkimusmetodina lingvistinen keskusteluanalyysi	5
2 Kehollinen toiminta, luokkahuonevuorovaikutus ja kakkoskielisyys.....	7
2.1 Multimodaalisuus ja kehollinen toiminta vuorovaikutuksessa	8
2.1.1 Multimodaalinen vuorovaikutustutkimus	9
2.1.2 Katse, ele ja nyökkäys.....	11
2.2 Luokkahuonevuorovaikutuksen piirteitä.....	14
2.2.1 Vuorottelu luokkahuoneessa	15
2.2.2 Osallistumiskehikko	18
2.2.3 Kakkoskielisen luokkahuonevuorovaikutuksen piirteitä	20
2.2.4 Kehollinen toiminta luokkahuoneessa	23
3 Kehollinen toiminta opettajan vuorovaikutusresurssina	26
3.1 Kehollinen toiminta kysymysvuoroissa	26
3.1.1 Opettaja täydentää kysymystä kehollisella toiminnalla	27
3.1.2 Opettaja korvaa osan puheesta kehollisella toiminnalla	31
3.1.3 Yhteenveto	38
3.2 Kehollinen toiminta palautteena oppilaan vastaukseen	39
3.2.1 Opettajan nyökkäys edeltää oppilaan vastauksen suullista evaluointia	40
3.2.2 Opettajan evaluoi vastauksen samanaikaisesti nyökkäyksellä ja suullisesti	46
3.2.3 Yhteenveto	52
3.3 Kehollisen toiminnan sanallistaminen	55
3.3.1 Opettaja sanallistaa oppilaan kehollisesti tuottaman vuoron	55
3.3.2 Opettaja sanallistaa omaa kehollista toimintaansa	61
3.3.3 Yhteenveto	66
4 Lopuksi	68
Lähteet	72
Liite 1: Litterointimerkit	80

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten määrä on moninkertaistunut suomalaisessa perusopetuksessa viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Vuonna 2014 peruskouluissa opiskeli yli 30 000 nuorta, joiden äidinkieli ei ole suomi. Suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden määrä on kasvanut ja jatkaa kasvuaan tasaisesti. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015: 13–14.) Kakkoskielisten¹ luokkahuoneiden opettajilla on edessään moniulotteinen tilanne: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014) ohjaavat totuttuun tapaan luokkahuoneen institutionaalisia tavoitteita ja päämääriä, mutta suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan opettajan työhön sulautuu vääjäämättä myös suomen kielen opettamisen ulottuvuus. Kun luokassa istuu ja opiskelee oppilas, jolle vuorovaikutus luokkahuoneessa voi olla vielä puutteellisen kielitaidon vuoksi haasteellista, on myös opettaja uudenlaisen haasteen edessä. Opettajan on löydettävä keinoja, joiden avulla voidaan saavuttaa perusopetuksen päämääriä, edistää niin ainesisältöjen kuin suomen kielen oppimista ja helpottaa keskinäisen yhteisymmärryksen saavuttamista samalla, kun oppilas tahollaan selviytyy koulumaailmasta, joka ei ole hänen äidinkielisensä.

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat opettaja ja kehollinen toiminta luokkahuonevuorovaikutuksessa. Pyrin selvittämään, millä tavoin opettaja hyödyntää kehollista toimintaa vuorovaikutusresurssina kakkoskielisessä luokkahuoneessa, jossa opiskelevat oppilaat puhuvat äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea. Kehollisella toiminnalla tarkoitan kaikkia niitä vuorovaikutuksellisia toimintoja, jotka vuorovaikutuksen osallistujat tuottavat liikkeen tai kehonosan avulla. Fokuksessa ovat erityisesti eleet, katseet ja nyökkäykset.

Tutkimukseni asettuu multimodaalisen lingvistisen vuorovaikutuksen tutkimuksen kentälle. Multimodaalisuus vuorovaikutuksessa tarkoittaa kaikkia niitä keinoja, joiden avulla vuorovaikutuksen osallistujat ymmärtävät toisiaan ja tulevat ymmärretyiksi (Kääntä ja Haddington 2011: 11). Multimodaalinen lingvistinen keskustelunanalyysi,

¹ Tässä tutkimuksessa tarkoitan kakkoskielisellä vuorovaikutuksella sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa on mukana äidinkielenään suomea puhuvia ja suomea toisena kielenä puhuvia puhujia, joiden äidinkieli ei ole suomi vaan jokin muu kieli. Samalla tavoin kakkoskielisen vuorovaikutuksen määrittelee mm. Lilja (2010).

joka on tämän tutkimuksen tutkimusmetodi (ks. luku 1.3), tarkastelee kaikkia vuorovaikutuksen modaliteetteja, kuten esimerkiksi kehollisuutta, fyysistä ympäristöä ja puhetta, joita ihmiset hyödyntävät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (modaliteeteista ks. esim. Kääntä ja Haddington 2011: 12).

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan erityisesti opettajan omaa kehollista toimintaa, mutta vuorovaikutukseen luokahuoneessa ja sen kelpoon analyysiin liittyy vääjäämättä myös oppilaan toiminnan tarkastelu. Käsittelen esimerkiksi tapauksia, joissa opettaja sanallistaa puheeksi oppilaan vastauksen, jonka oppilas on kehollisena toimintana tuottanut opettajan esittämään kysymykseen. Keskeinen lähtökohtani on juuri vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus. Suomalaisessa tutkimustraditiossa kakkoskielistä luokahuonevuorovaikutusta tutkinut Inkeri Lehtimä (2012: 11) toteaa, että tieto kielestä rakentuu sosiaalisissa toiminnoissa. Myös tässä tutkimuksessa nojaututaan ajatukseen kielestä sekä kielenoppimisesta sosiaalisesti rakentuvana toimintana.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa kehollista toimintaa opettajan vuorovaikutusresurssina opettajan esittämien kysymysten, oppilaiden tuottamien vastausten ja kehollisen toiminnan sanallistamisen näkökulmasta. Tutkimukseni analyyttiset lähtökohdat ovat vahvasti sidoksissa siihen, millä tavoin keholliseen toimintaan orientoidutaan luokahuoneessa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Miten opettaja hyödyntää kehollista toimintaa kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa?
- Millaisia funktioita kehollisella toiminnalla on kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa?
- Miten keholliseen toimintaan orientoidutaan kakkoskielisessä luokahuoneessa?

Suomalaisessa lingvistisessä keskusteluanalyysisessä tutkimuksessa on käsitelty hyvin vähän kakkoskielisen luokahuoneen opettajan toimintaa kehollisen toiminnan näkökulmasta (ks. luku 2.2.4). Tutkimukseni motivoituu niin aiheen tutkimuksen tarpeellisuudesta kuin ammatillisesta kokemuksestani suomi toisena kielenä -opettajana. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata opettajan kehollista toimintaa kakkoskielisessä luokahuoneessa. Tutkimuksen tavoitteena ei ole niinkään kuvata oppimisen prosessia: vaikka tutkimuksessa myös oppilaan kehollinen toiminta liittyy merkittävästi analyysiin, keskiössä on vuorovaikutuksen käytänteiden kuvaaminen opettajan toiminnasta käsin. Lilja (2010: 16) huomauttaa, että lingvistisen keskusteluanalyysin keinoin ei kyetä

tarkastelemaan yksilönsisäisiä oppimisprosesseja, joiden avulla oppimisen todentaminen onnistuisi. Tutkimukseni ei myöskään voi vastata siihen, kuinka merkittävää kehollisen toiminnan hyödyntäminen vuorovaikutusresurssina luokkahuoneessa on oppimiselle (ks. myös Eskildsen ja Wagner 2015), koska sitä ei voida tämän tutkimuksen keinoin todentaa. Analyyttinen fokus on vuorovaikutuksessa ja sen käytänteiden kuvaamisessa.

Tutkimukseni etenee seuraavasti: luvussa 1.2 esittelen tutkimukseni aineiston. Luvussa 1.3 esittelen tämän tutkimuksen tutkimusmetodin eli lingvistisen keskustelunanalyysin. Luvussa 2 tuon esille tutkimukseni kannalta keskeisintä aiempaa tutkimusta. Aloitan kuvaamalla multimodaalista vuorovaikutuksen tutkimusta sekä yleisemmin aiempaa tutkimusta tietyistä kehollisista toiminnoista. Keskiössä ovat erityisesti eleet, katse ja nyökkäykset. Luvussa 2.2 tarkastelen luokkahuonevuorovaikutuksen piirteitä vuorottelun, osallistumiskehikon, kakkoskielisyyden ja opettajan kehollisen toiminnan näkökulmista käsin.

Luku 3 on tämän tutkimuksen analyysiluku, jossa keskityn kolmeen erilaiseen toimintoon luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tarkastelen aluksi opettajan kehollista toimintaa silloin, kun opettaja esittää oppilaille kysymyksiä. Luvussa 3.2 selvitän opettajan kehollista toimintaa silloin, kun oppilas tuottaa vastauksen opettajan kysymykseen. Tässä luvussa fokuksessa ovat erityisesti opettajan nyökkäykset ja katseen kohdistaminen. Luvussa 3.3 käsittelen sitä, millä tavoin opettaja sanallistaa omaa kehollista toimintaansa ja myös oppilaiden kehollista toimintaa. Viimeiseksi luvussa 4 tiivistän analyysini tulokset, käsittelen tutkimukseni rajoitteita ja pohdin mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

1.2 Aineisto

Tutkimukseni aineisto on videoitu luokkahuoneaineisto, joka on kerätty suomen kielen kehittymistä alakoulun valmistavalla luokalla tutkivaan Long Second -hankkeeseen. Hankkeen ovat toteuttaneet yhdessä Helsingin yliopisto ja Tallinna Ülikool vuosina 2011–2016. Vaikka varsinainen hanke on jo päättynyt, kielikorpus on edelleen tutkijoiden käytössä. Aineisto on kuvattu helsinkiläisen alakoulun valmistavalla luokalla². Aineistoa

² Perusopetukseen valmistava opetus on suunnattu suomea toisena kielenä puhuville maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden taidot eivät ole vielä riittäviä perusopetuksen ryhmässä opiskeluun mutta jotka aikovat opiskella suomenkielisessä perusopetuksessa. Valmistavan luokan tavoitteena on vahvistaa suomen kielen taitoja ja perustaitoja, jotka mahdollistavat osallistumisen perusopetukseen. (OPS 2015: 5.)

kuvattiin yhden lukuvuoden ajan kaksi kertaa viikossa. Tähän tutkimukseen olen valinnut aineistosta neljä oppituntia, joista yksi on kuvattu loppusyksystä syyslukukaudella ja kolme muuta tammikuussa kevätlukukaudella. Valitsemani oppitunnit kestävät 45 minuuttia. Helsingin kaupungin opetusvirastolta ja videoissa esiintyvien oppilaiden vanhemmilta on saatu lupa nauhoitusta varten. Nauhoituksia saa käyttää tutkimuksissa. Videolla esiintyvät opettaja, avustajat ja oppilaat on nimetty pseudonyymein. Heitä ei saa esittää tutkimuksessa kuvakaappauksina, vaan heidän toimintaansa voidaan havainnollistaa vain piirroskuvina.

Oppitunneilla paikalla ovat oppilaat Eetu, Eimar, Ebba, Rolan, Radimir ja Paulo Angelo. Aineistossa esiintyy myös muita oppilaita, mutta koska he eivät ole paikalla niillä oppitunneilla, joita tarkastelen tässä tutkimuksessa, en esittelen heitä tässä luvussa. Oppilaiden äidinkielet ovat pääosin viro ja venäjä, mutta aineistossa esiintyy myös kurdin-, makedonian-, latvian- ja portugalinkielisiä lapsia. Oppilaista Eetun (12), Eimarin (12) ja Ebban (11) äidinkieli on viro. Eimar ja Ebba on sisaruksia. Rolanin (11) ja Radimirin (7) äidinkieli on venäjä. Paulo Angelo (11) puhuu äidinkielenään Angolan portugaliala. Lasten nimien perässä suluissa ovat oppilaiden iät. Valmistavalla luokalla oppilaat voivat olla eri-ikäisiä. Oppilaiden nimet ovat pseudonyymejä.

Valitsemillani oppitunneilla oppilaat istuvat pienryhmänä samassa pöydässä, jonka ääressä he tekevät erilaisia tehtäviä. Opettaja ei istu oman pöytänsä ääressä, vaan työskentelee oppilaiden pöydän ympärillä. Syksyllä kuvatun oppitunnin aiheena on biologia ja maantieto. Kevätlukukaudella kuvatuissa kolmessa jaksossa aiheena on biologia ja erityisesti ihmisen kehon toiminta. Oppitunnit alkavat niin, että opettaja esittää kysymyksiä oppitunnin aiheesta. Kysymykset liittyvät jo aiemmin aiheesta opittuihin asioihin mutta myös uusiin asioihin. Tämän jälkeen opettaja yleensä antaa oppilaille tehtävän, jota oppilaat alkavat tehdä. Opettaja liikkuu pöydän ympärillä ja auttaa oppilaita. Oppitunnit on nauhoitettu kahdella eri kameralla.

Olen litteroinut analyysilukuni esimerkit puheen osalta litterointimerkeillä (Liite 1). Koska esimerkeissäni keskeisintä on kehollisen toiminnan kuvaaminen, olen pyrkinyt litteroimaan sen mahdollisimman selkeästi seuraavaan tapaan:

Esimerkki 1. Suu.

```
01 Opettaja:      korvat on aina -- ymm (.) joo-o (.)
02               onkos- millä se syö (.) onko sillä,
                  {NOSTAA KÄDEN SUUNSA ETEEN JA PYÖRITTÄÄ KÄDESSÄ
                  OLEVAA KYNÄÄ SUUN YMPÄRI
03 Eimar:         suu?
```

Esimerkeissäni kehollinen toiminta ja puhe linkittyvät usein läheisesti toisiinsa, minkä takia olen valinnut kaksi erilaista tapaa korostaa litteraateissa sekä puhetta että kehollista toimintaa. Esimerkeissäni olen lihavoimalla korostanut puhutut jaksot, jotka ovat analyysin kannalta keskeisimpiä. Maalauksella olen korostanut esimerkeissä kehollisen toiminnan, joka on analyysin kannalta oleellisin. Kehollisen toiminnan vuoron alun olen lisäksi merkinnyt {-merkillä ja kapiteelikirjaimilla. Osassa esimerkkejä on lisäksi piirretty kuva, joka osaltaan havainnollistaa analyysin kohteena olevaa toimintaa. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on ollut mahdollisimman yksinkertainen, helposti luettava ja ymmärrettävä litterointitapa. Multimodaalisen aineiston litterointiin ei ole vakiintunut yhtenäistä litterointitapaa, mutta Lorenza Mondadan multimodaalinen merkintäjärjestelmä on vakiintumassa keskeiseksi menetelmäksi (ks. esim. Harjunpää, Mondada ja Svinhufvud painossa; Mondada 2018).

1.3 Tutkimusmetodina lingvistinen keskustelunanalyysi

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä on lingvistinen keskustelunanalyysi. Keskustelunanalyysi (eng. *conversation analysis*, CA) on empiirinen tutkimusmetodi, jonka tutkimuskohteena on ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyysi tarkastelee aitoja vuorovaikutustilanteita ja pyrkii kuvaamaan, miten vuorovaikutuksen osallistujat toimivat yhdessä ja tekevät toimintaansa toisille tunnistettavaksi. Vuorovaikutuksen tarkastelu on hyvin hienovaraista: keskustelunanalyysi lähestyy vuorovaikutusta mikroanalyttisistä lähtökohdista käsin. Tutkimusmetodina keskustelunanalyysi on lisäksi deskriptiivinen. Sen tarkoitus ei ole niin ikään arvottaa hyvää tai tavoiteltavaa vuorovaikutusta vaan kuvata sitä

mahdollisimman hienosyisesti. (Ks. esim. Lehtimaja 2012, Lindholm ym. 2016, Hoey ja Kendrick 2018.) Keskustelunalyysi tarkastelee monenlaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen resursseja: puhetta, kehollisuutta, liikettä ja nyttemmin esimerkiksi teknologiaa.

Keskustelunalyysin metodiset juuret ovat Harold Garfinkelin perustamassa etnometodologiassa, joka tutkii empiirisesti arkielämän toimintoja ja sosiaalista järjestymistä (Heritage 1996 [1984]). Tutkimustraditiosta periytyy keskustelunalyysiin pyrkimys kuvata osallistujien keskinäisen ymmärryksen rakentumista ja toisaalta heidän tekemiänsä toimintoja vuorovaikutuksessa. Keskustelunalyysi tutkimusmenetelmänä perustuu Garfinkelin oppilaan, sosiologi Harvey Sacksin 1960–1970-luvulla pitämiin luentoihin. Sacksin keskeinen havainto vuorovaikutuksesta oli, että ihmisten välinen keskustelu ei ole kaoottista tai jäsentymätöntä vaan tarkasti jäsentynyttä ja säännönmukaista toimintaa. Tämä oivallus on yksi keskustelunalyysin peruseräkkeistä. (Sacks ym. 1974, Heritage 1996 [1984], Hoey ja Kendrick 2018.) Merkittävästi tutkimusmetodin muotoutumiseen ovat lisäksi vaikuttaneet Sacksin kanssa yhteistyötä tehneet sosiologit Emanuel A. Schegloff ja Gail Jefferson.

Vuorovaikutuksen jäsentyneisyyden lisäksi keskeinen periaate keskustelunalyysisessä tutkimuksessa on se, että mitään vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ei voida lähtökohtaisesti pitää triviaalina tai merkityksettömänä (Heritage 1996 [1984]: 236). Vuorovaikutuksen tulkinta ja merkitys rakentuvat vuorovaikutuksessa sekä edellä lausutulle vuorolle että lausuttua vuoroa seuraavalle vuorolle: osallistujien vuorot vastaavat edellisen vuoron synnyttämään projektioon ja projisoivat taas uutta jatkoa (Sidnell 2010, Raevaara 1997). Vuorot muodostuvat lausumista, jotka ovat toiminnallisia kokonaisuuksia puheessa ja vuorovaikutuksessa (ISK 2004: § 1003).

Vuorovaikutus luo ja muokkaa kontekstia samanaikaisesti (ks. esim. Hakulinen 1997, Seedhouse 2004). Vuorovaikutuksessa tehtyjen toimintojen välillä vallitsee suhde, jonka pohjalta osallistujat tulkitsevat vuorovaikutusta ja sitä kautta rakentavat toiminnallisia kokonaisuuksia vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen jäsentyneisyys, odotuksenmukaisuus ja vakiintuneet rakenteet tekevät mahdolliseksi vuorovaikutukseen osallistumisen.

Keskustelunalyysisen tutkimuksen keskiössä on vuorovaikutuksen osallistujien yhteinen toiminta, joka on perusteellisesti jäsentynyttä (Sacks ym. 1974). Esimerkiksi keskustelussa kysymykseen on odotuksenmukaista vastata. Jos vastaus jostain syystä viivästyy tai sitä ei tule ollenkaan, se voi implikoida keskustelussa mahdollista ongelmaa.

Vastaanottaja tekee päätelmiä vastauksen puuttumisen syistä. Vuorovaikutus ei kuitenkaan lopu tähän, vaan sen osallistujat orientoituvat seuraavaksi odotuksenvastaisuuden synnyttämään ongelmaan. Vuorovaikutuksessa on vakiintuneita käytänteitä, jotka auttavat orientoitumaan vuorovaikutukseen silloin, kun se ei etene odotuksenmukaisesti (Raevaara 2016: 152). Käytänteet ohjaavat keskustelun etenemistä, sen rakentumista ja tulkintaa (Raevaara 2016: 158). Vuorovaikutus rakentuu tällaisista vakiintuneista toimintajaksoista, joita keskustelunanalyysi pyrkii tutkimaan. Liisa Raevaara (2016: 145) nimittää toimintajaksoja ”vuorovaikutusta ohjaaviksi kehyksiksi”. Toimintajaksojen tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti sitä, kuinka vuorovaikutuksen osallistujat itse suuntautuvat näihin toimintajaksoihin ja sitä kautta tuottavat erilaisia toimintoja vuorovaikutuksessa (mas. 145).

Lingvistinen keskustelunanalyysi pyrkii kuvaamaan vuorovaikutustilanteita sellaisina kuin ne aidosti ovat. Ensiarvoista tutkimuksessa on se, että aineistoa tarkastellaan ilman siihen kohdistuvia ennakkokäsityksiä tai -kategorisointeja (ks. esim. Hakulinen 1997). Tutkimuskehityksessä tarkastellaan vuorovaikutusta sosiaalisena toimintana, jonka osallistujat hyödyntävät monenlaisia sosiaalisia vuorovaikutuksen resursseja tehdessään toimintaansa ymmärrettäväksi muille vuorovaikutuksen osallistujille. Sosiologit Hutchby ja Wooffitt (1998: 14) esittävätkin, että keskustelunanalyysi on vain marginaalisesti kiinnostunut kielestä sinänsä³. Varsinainen tutkimuksen kohde on se, miten ihmiset koordinoivat sosiaalisia toimintoja ja käytänteitä keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Hutchby ja Wooffitt 1998: 14, ks. myös Seedhouse 2004, Lindholm ym. 2016).

2 Kehollinen toiminta, luokahuonevuorovaikutus ja kakkoskielisyys

Keskinäisessä vuorovaikutuksessa ihmiset viestivät tavoitteistaan, tunteistaan ja ideoistaan kehollisilla toiminnoilla joko tahtomattaan tai tietoisesti (Kendon 2004: 1). Vuorovaikutuksen jäsentymiseen, esimerkiksi vuorojen jakamiseen ja ottamiseen, vaikuttavat muun muassa konteksti, ihmisten orientoituminen meneillään olevaan toimintaan ja vuorovaikutusta mahdollisesti rajaavat seikat kuten tilanteen

³ Tätä on pohtinut myös Heritage (2009: 303), jonka mukaan keskustelunanalyysi erottuu sosiolingvistiikasta siinä, että keskustelunanalyysi tarkastelee sosiaalisia toimintoja siinä missä sosiolingvistiikka tarkastelee kielen suhdetta ympäristöön kielen variaation näkökulmasta. Huomionarvoista on kuitenkin se, että lingvistikassa vuorovaikutustutkimuksessa suurin osa tutkijoista käyttää keskeisesti keskustelunanalyysi tutkimusmetodina.

institutionaalisuus. Samoilla toiminnoilla voi olla erilaisia tehtäviä, mutta ne eivät välttämättä ole vuorovaikutuksessa samanaikaisesti merkityksellisiä: Charles Goodwin (2000) nimittää tätä ilmiötä *semioottiseksi kentäksi*. Semioottisista kentistä taas muodostuu vuorovaikutukseen *kontekstuaalisia kehyksiä*, jotka muokkautuvat ja vaihtuvat vuorovaikutuksessa (Kääntä ja Haddington 2011: 34).

Kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa semioottiset kentät ja kontekstuaaliset kehykset muotoutuvat jatkuvasti: vuorovaikutusta luokkahuoneessa ohjaa tilanteen institutionaalisuus, mutta kaikki vuorovaikutuksellinen toiminta luokkahuoneessa ei ole institutionaalista. Modaliteettien merkitys vaihtelee tilanteen, vuorovaikutuksen osallistujien ja muuttuvan osallistumiskehikon mukaan (Kääntä ja Haddington 2011: 34). Vuorovaikutustilanteen tulkintaan vaikuttaa myös vuorovaikutuksen osallistujien käsitys meneillään olevasta toiminnasta (Sorjonen 2010: 90).

Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni kannalta keskeisintä aiempaa kirjallisuutta. Aloitan esittelemällä tutkimusta multimodaalisesta vuorovaikutustutkimuksesta ja kehollisen toiminnan tutkimuksesta vuorovaikutuksessa. Seuraavaksi käsittelem luokkahuonevuorovaikutuksen keskeisimpiä piirteitä lingvistisestä näkökulmasta. Samoista lähtökohdista tarkastelen myös kakkoskielistä luokkahuonevuorovaikutusta. Viimeisenä tuon esille aiempaa tutkimusta kehollisesta toiminnasta luokkahuoneessa. Keskityn luvussa erityisesti opettajan kehollisesta toiminnasta tehtyyn tutkimukseen.

2.1 Multimodaalisuus ja kehollinen toiminta vuorovaikutuksessa

Multimodaalinen vuorovaikutus voidaan määritellä sosiaalisena toimintana, joka on reaaliaikaista ja joko kasvokkain tai teknologian välityksellä tapahtuvaa vuorovaikutusta (Kääntä ja Haddington 2011: 11). Multimodaalisuudella taas viitataan niihin keinoihin, jotka edesauttavat ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemistä vuorovaikutuksessa. Näitä keinoja ovat niin ihmisen oma fysiikka kuin ympäristö, jossa ihminen sillä hetkellä toimii. (mas. 11.) Multimodaalinen keskustelunanalyysi tarkastelee kaikkia modaliteetteja, kuten esimerkiksi kehollisuutta, prosodiaa, puhetta ja fyysisiä objekteja, joita ihmiset hyödyntävät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (ks. Kääntä ja Haddington 2011: 12).

Ihmisten välinen vuorovaikutus on kokonaisvaltaisesti multimodaalista toimintaa. Eleillä, katseilla ja muilla kehollisilla toiminnoilla ihmiset välittävät merkityksiä

sosiaalisessa toiminnassa yhdessä puhutun kielen kanssa. (Guidetti ym. 2014, Gullberg ym. 2008.) Esimerkiksi yhteisellä katseella voidaan ilmaista keskinäistä yhteisymmärrystä eli intersubjektiivisuutta (intersubjektiivisuudesta vuorovaikutuksessa ks. esim. Sorjonen 2010). Vuorovaikutuksen osallistujat voivat myös osoittaa orientoitumistaan meneillään olevaan toimintaan kehojensa asentoa eri tavoin muuttamalla. (Seyfeddinipur ja Gullberg 2014: 1.) Pienet lapset käyttävät eleitä ensisijaisena vuorovaikutukseen osallistumisen mahdollistavana modaaliteettina ennen kuin he oppivat puhumaan. Elehtiminen kehollisena toimintana ei suinkaan lopu, kun lapset oppivat puhumaan, vaan tiettyjen eleiden käyttäminen jatkuu myös myöhemmällä iällä ja aikuisena puhumaan oppimisen jälkeen. (Guidetti ym. 2014: 351.) Tämän tutkimuksen keskeinen ajatus on, että kehollinen toiminta on lähtökohtainen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta.

2.1.1 Multimodaalinen vuorovaikutustutkimus

Vuorovaikutuksen multimodaalisuuden tutkimus on muotoutunut keskeiseksi tutkimuskohteeksi useilla eri aloilla viime vuosikymmenien aikana. Keskustelunanalyttinen ja etnometodologinen viitekehys nykytutkimuksessa tarkastelee kehollista toimintaa ja puhetta modaaliteetteina, jotka eivät ole toisistaan erillisiä, vaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa luonnollisessa, keskinäisessä suhteessa (ks. esim. Kendon 1980, McNeill 1992, Taleghani-Nikazm 2008, Eskildsen ja Wagner 2015, Goodwin 2017, Goodwin ja Cekaite 2018). Kehollinen toiminta on osa kieltä siinä missä puhuttu kielikin on (ks. esim. McNeill 1992, Paananen 2015: 75).

Eletutkimuksessa ansioituneen psykologin David McNeillin (1992: 2) mukaan eleet ovat yhtä olennainen osa kieltä kuin sanat ja lauseet, ja ne muodostavat yhden systeemin. Eleitä vuorovaikutuksessa tutkineet lingvistit Eskildsen ja Wagner (2015: 292–293) toteavat, että vaikka puhe ja eleet voidaan fenomenologisesti erottaa kahdeksi erilliseksi modaaliteetiksi, ne eivät ole eriarvoisia modaaliteetteja. Keholliset toiminnot itsessään ovat semioottisia resursseja, joita puhujat hyödyntävät silloin, kun sanat eivät riitä, tai joita puhujat hyödyntävät oppiakseen toisen semioottisen resurssin kuten esimerkiksi leksikon. (Eskildsen ja Wagner 2015: 292–293, ks. myös Guidetti ym. 2014.) Mondadan (2014: 139) mukaan vuorovaikutuksen eri modaaliteetit eivät muodosta hierarkiaa, vaikka ne voivatkin saada erilaisia painotuksia eri tilanteissa.

Vuorovaikutuksen osallistajat rakentavat kehollisella toiminnalla yhteisesti merkityksiä ja intersubjektiivisuutta sosiaalisissa toiminnoissa (ks. esim. Streeck 2009). Niin lapset kuin aikuiset hyödyntävät kehollisia toimintoja puhuessaan ja korvaamaan puhetta (Guidetti ym. 2014: 351). Kehollisilla toiminnoilla voidaan myös paikata ongelmia puheena tuotetuissa ilmaisuissa, kuten kehollisia toimintoja ja kakkoskielisyyttä tutkinut Marianne Gullberg (2008) on huomannut. Puhujat voivat myös käyttää kehollisia toimintoja strategisesti vuorovaikutuksessa esimerkiksi silloin, kun he haluavat korostaa suullista, puheena tuotettua ilmaisuja tai ilmaista asioita, joita ei ole helppo esittää puheessa (mas. 2008). Vuorovaikutuksen osallistajat muokkaavat omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa niin, että muut voivat ymmärtää heitä (Kääntä ja Haddington 2011: 11). Kehollinen toiminta liittyy kiinteästi sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen: se on perustavasti vuorovaikutuksellista (Eskildsen ja Wagner 2015: 270).

Kehollisen toiminnan tutkimukseen vuorovaikutuksessa on keskeisesti vaikuttanut psykologiaa ja biologiaa opiskelleen Adam Kendonin (1980, 2004) tekemä työ eletutkimuksesta. Hänen mukaansa eleet ovat kiinteä osa puheen tuottamisen prosessia. Kendonin mukaan ele on näkyvää toimintaa (eng. *visible action as gesture*), kun sitä käytetään lausumana tai osana lausumaa. Hän tarkastelee lausumaa vuorovaikutuksessa minä tahansa toimintana, jolla pyritään välittämään informaatiota. Lausuma, puheena tai kehollisena toimintana tuotettuna, käsitetään vuorovaikutuksen osallistujien kesken kommunikatiivisena tekona tai osallistumisena. (Kendon 2004: 7.) Myös tässä tutkimuksessa lausumaa tarkastellaan puhetta laajempänä toimintana Kendonin (2004) määrittelyn tapaan. Puhe ei ole oletusarvoisesti ensisijainen vuorovaikutuksen keino muihin modaaliteetteihin verrattuna, vaan eri modaaliteetteja käsitellään tässä tutkimuksessa samanarvoisina (ks. myös Mondada 2016).

Tässä tutkimuksessa käsitteellä *kehollinen toiminta* tarkoitetaan vuorovaikutuksen osallistujien kaikkea multimodaalista kehollista toimintaa kuten eleitä, katseita ja nyökkäyksiä tai esimerkiksi fyysisen ympäristön hyödyntämistä osana vuorovaikutusta. En käytä käsitteitä kuten *kielellinen* tai *ei-kielellinen*, koska niiden kautta vuorovaikutus määrittyy juuri puhutun kielen kautta.

2.1.2 Katse, ele ja nyökkäys

Katseet, eleet ja nyökkäykset ovat vuorovaikutuksessa semioottisia resursseja, joiden avulla vuorovaikutuksen osallistujat voivat esimerkiksi säädellä osallistumista vuorovaikutukseen ja tehdä päätelmiä muiden aikeista (katseesta ks. esim. Ruusuvuori 2016). Vuorovaikutuksen osallistujat voivat muun muassa edellä mainittujen resurssien avulla osoittaa ymmärrystä meneillään olevasta toiminnasta. Esimerkiksi katseen avulla voidaan osoittaa vuorovaikutuksen kannalta relevanteiksi erilaisia huomionkohteita (Ruusuvuori 2016). Tämän tutkimuksen analyysin kannalta on keskeistä esitellä aiempaa tutkimusta juuri katseiden, eleiden ja nyökkäyksen merkityksestä vuorovaikutuksessa. Esittelen näistä modaaliteeteista ensimmäisen katseesta tehtyä tutkimusta, seuraavaksi eletutkimusta ja viimeisenä aiempaa lingvististä tutkimusta nyökkäyksistä.

Katseen funktioita on lingvistiksessä vuorovaikutustutkimuksessa tutkittu jonkin verran (Goodwin 1986, Rossano 2012, Ruusuvuori 2016). Kuten kaiken kehollisen toiminnan tutkimuksen vuorovaikutuksessa, videotaltiointi on mahdollistanut myös katseen tutkimisen uskottavista lähtökohdista käsin. Jo klassikkoartikkelissaan Sacks, Schegloff ja Jefferson (1974) huomioivat katseen tärkeäksi keinoksi seuraavan puhujan osoittamisessa ja puheenvuorojen säätelyssä. Charles Goodwin (1979, 1980) on lingvistiksessä keskusteluanalyysissä tehnyt urauurtavia huomioita katseen roolista vuorovaikutuksessa. Goodwinin (1979) mukaan kaksi sääntöä vaikuttaa keskeisesti katseen rooliin. Ensinnäkin se, jota vuorovaikutuksessa sillä hetkellä äänessä oleva katsoo, on lausuman vastaanottaja. Toiseksi puhujan ja vastaanottajan pitäisi katsoa toisiaan. Lernerin (2003: 179) mukaan se, että puhuja osoittaa katseensa tietylle osallistujalle vuorovaikutuksessa, eksplikoi muille vuorovaikutuksen osallistujille sen, kenelle tilanteinen toiminta halutaan kohdistaa.

Legerstreen, Markovan ja Fisherin (2007) tutkimuksen mukaan kolmikuiset vauvat havainnoivat jo muiden ihmisten katseita. Katsekontaktiin hakeutuminen onkin ensimmäinen askel kohti toisen ihmisen kohtaamista. Toisaalta kohtaaminen voidaan myös väistää katsekontaktia välttämällä. Suuntaamalla huomion tiettyyn ihmiseen tai huomionkohteeseen, vuorovaikutuksen osallistujilla on mahdollisuus säädellä katseen avulla sosiaalisten suhteiden laatua ja toisaalta myös koordinoita keskeisiä toimintoja vuorovaikutuksessa. (Ruusuvuori 2016: 48–49.)

Katsetta vuorovaikutuksessa melko runsaasti tutkinut Federico Rossano (2012) erittelee katseen tehtävät vuorovaikutuksessa seuraavasti: Ensinnäkin katseella

säädellään osallistumista vuorovaikutukseen. Toiseksi sillä säädellään puheenvuorojen vaihtumista ja niiden suuntaamista. Kolmanneksi katse voi muodostaa itsenäisen sosiaalisen toiminnon vuorovaikutuksessa. (Rossano 2012: 34.) Toisessa tutkimuksessaan Rossano ym. (2009) toteavat, että meneillään oleva toiminta voi vaikuttaa katseen suuntaamiseen. Katse on siis riippuvaisempi toiminnan sekventiaalisuudesta kuin vuorottelusta.

Vuorovaikutuksessa oleellista on yhteisen huomionkohteen jakaminen, mikä mahdollistaa muiden ajatusten ja aikeiden ymmärtämisen (Ruusuvuori 2016: 62). Huomionkohteeseen yhteisesti kohdistuva katse voi siis olla vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta keskeistä. Kehollista toimintaa luokkahuonevuorovaikutuksessa tutkinut Leila Kääntä (2010) on kuitenkin havainnut, että kun opettaja tuottaa vuoronantoja luokkahuoneessa, oppilaiden ei tarvitse välttämättä kohdistaa katsettaan opettajaan. Riittää, että opettaja kohdistaa katseensa oppilaisiin (Kääntä 2010, vrt. Goodwin 1980). Toisaalta, jos oppilas haluaa ottaa vastausvuoron, hänen täytyy jollain tapaa osoittaa halukkuutensa vastata. Tämä voi tapahtua esimerkiksi kohdistamalla katse opettajaan. Näin oppilaat myös usein toimivat. (Kääntä 2010: 49.) Katseen suuntaamisella, tai sen suuntaamatta jättämisellä, vuorovaikutuksen osallistujat rakentavat ja pitävät yllä osallistumiskehikkoa (vrt. Goodwin 1980).

Katseen lisäksi keskeinen kehollinen toiminta vuorovaikutuksessa ovat eleet. Eletutkimusta on tehty runsaasti eri tutkimusaloilla. Jo edellä mainitut Kendon (1980, 2004) ja McNeill (1992) ovat eletutkimuksen uranuurtajia. Varhaisia ja pitkäaikaisia vaikuttajia multimodaalisuuden ja eleiden tutkimuksessa ovat lisäksi Charles Goodwin ja Marjorie Harness Goodwin (ks. esim. Goodwin ja Goodwin 1986). Lingvistinen näkökulma eleiden tutkimukseen liittyy vahvasti lingvistisen keskustelunanalyysiin peruseräiteisiin – siihen, miten osallistujat yhteisesti neuvottelevat meneillään olevasta sosiaalisesta toiminnasta ja rakentavat keskinäistä yhteisymmärrystä. Suomalaisessa tutkimuksessa eleitä vuorovaikutuksessa ovat tutkineet esimerkiksi Leila Kääntä (2010, 2011), Minna Laakso (2011) ja Jenny Paajanen (2015).

Elehtiminen on muun kehollisen toiminnan ohella ihmiselle lähtökohtainen tapa toimia. Vauvat oppivat tekemään vuorovaikutuksellisia tekoja eleillä ennen kuin he oppivat puhumaan. Osoittaminen on vielä puhumaan oppimattomalle vauvalle samanlainen keino viitata maailmaan kuin puhuminen. (Peräkylä 2016: 72.) Sekä katse että eleet ovat vauvalle vuorovaikutusresursseja, joiden avulla hän jäsentää maailmaa. Eleitä kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa tutkinut Jenny Paananen (2015: 76)

huomauttaa, että vaikka eleitä käytetään maailmanlaajuisesti, niihin liittyvät käytänteet voivat olla kulttuurisidonnaisia. Elehtiminen voi myös olla tietoista tai tiedostamatonta (Lazaraton 2004: 82).

Eleitä on luokiteltu tutkimuksessa eri tavoin. Yksi tunnetuimmista ja käytetyimmistä kategorisoinneista on McNeillin (1992) luokittelusysteemi, jossa hän jakaa eleet ikonisiin, metaforisiin, deiktisiin ja syke-eleisiin. Hän esittää luokittelusysteemin teoksessaan *Hand and Mind* (1992). Ikoniset eleet jäljittelevät puheen sisältöä ja linkittyvät läheisesti sen semanttiseen sisältöön. Ikoniset eleet voidaan edelleen jakaa liikettä (eng. *kinetographic*) ja esinettä tai sen muotoa (eng. *pictographic*) kuvaaviin eleisiin. Metaforiset eleet ovat samankaltaisia kuin ikoniset eleet, mutta ne esittävät ennemminkin abstraktia ideaa kuin konkreettista esinettä tai liikettä.

Deiktiset eleet ovat osoittavia eleitä, joilla voidaan osoittaa jotakin fyysisessä tai abstraktissa tilassa. Ne voivat olla konkreettisia tai metaforisia. Esimerkiksi luokkahuoneessa opettaja tuottaa konkreettisen deiktisen eleen, kun hän osoittaa sormellaan taululle. Metaforisen eleen opettaja tuottaa esimerkiksi silloin, kun hän viittaa aiemmin opiskeltuun asiaan osoittamalla kädellään taaksepäin. Viimeisenä McNeillin luokittelussa ovat syke-eleet, jotka toteutuvat samassa rytmissä puheen kanssa. Niiden keskeinen tehtävä on säädellä puhetta. Syke-eleet voivat olla nopeita ja lyhytkestoisia. (McNeill 1992.)

Tässä tutkimuksessa en jäsennä opettajan toimintaa ensisijaisesti eleluokittelusta käsin vaan niistä toiminnoista siinä tilanteisessa kontekstissa, jossa opettaja tekee toimintaansa tunnistettavaksi oppilaille kehollisen toiminnan avulla. Osassa analysoimistani esimerkeistä tuon esille, millaisesta eleestä esimerkissä on kyse. Suurin osa eleistä, joita tässä tutkimuksessa tarkastelen, ovat ikonisia tai metaforisia.

Olen edellä esitellyt lyhyesti tämän tutkimuksen kannalta keskeisintä aiempaa tutkimusta katseen ja eleen merkityksestä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Esittelen vielä lopuksi tutkimusta nyökkäyksestä vuorovaikutuksessa. Nyökkäyksiä on tutkittu vielä vähän (ks. esim. Stivers 2008, Svinhufvud 2016) vaikka ne ovat keskeinen osa sosiaalista kanssakäymistä. Leila Kääntä (2011) on tarkastellut nyökkäyksiä luokkahuonevuorovaikutuksessa vuoronantojen näkökulmasta.

Nyökkäyksiä tarinankerronnan aikana tarkastellut Tanya Stivers (2008: 32) argumentoi tutkimuksessaan, että tarinaa kuuntelevien vastaanottajien puheella ja nyökkäyksillä on eri merkityksiä. Stiversin (2008: 32) mukaan nyökkäyksellä vuorovaikutuksen osallistujat ja tarinan vastaanottajat osoittavat saavuttaneensa pääsyn

tai ymmärryksen tarinankertojan tarinaan asennoitumiseen joko suoraan tai epäsuorasti. Stivers (mas. 37) tarkoittaa asennoitumisella (eng. *stance*) tarinankertojan affektiivista suhtautumista kertomaansa tarinaan. Svinhufvud (2016) on huomannut tutkimuksessaan, että toisen vuorovaikutuksen osallistujan puhetta kuunteleva ja siitä muistiinpanoja kirjoittava vastaanottaja käyttää nyökkäyksiä monin eri merkityksin. Nyökkäyksellä vastaanottaja voi esimerkiksi merkitä siirtymää kuuntelemisesta kirjoittamiseen (Svinhufvud 2016: 105).

Aoki (2011) on tarkastellut sitä, miten puhujat nyökyttelevät tuottaessaan vuoroa. Hän toteaa tutkimuksessaan, että nyökkäykset liittyvät keskeisesti projisoituihin toimintoihin vuorovaikutuksessa. Projektio kohdistuu vastaanottajaan (Aoki 2011). Nyökkäysten ja muiden kehollisten toimintojen tarkastelussa keskeistä on se, että ne ymmärretään vuorovaikutuksellisesti merkityksellisinä toimintoina siinä tilanteessa, jossa ne tuotetaan (Kääntä 2011: 123).

2.2 Luokkahuonevuorovaikutuksen piirteitä

Keskustelunanalyysi on tyypillisesti tarkastellut kahtalaisia vuorovaikutustilanteita: arkikeskusteluja ja institutionaalista vuorovaikutusta. Arkikeskustelulla tarkoitetaan jokapäiväisiä vuorovaikutustilanteita esimerkiksi ystävien ja tuttujen välillä. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa vuorottelu ja toimintajaksot rakentuvat eri tavoin kuin arkikeskustelussa. (Markee 2007: 1017.) Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa osallistajat suorittavat tietynlaisia institutionaalisia tehtäviä sen pohjalta, miten he tulkitsevat ja ymmärtävät tilanteen ja oman osallistajuutensa suhteessa instituutioon (Peräkylä 1997: 177, ks. myös Raevaara 2016: 153). Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus pyrkii kuvaamaan, miten osallistajat toiminnallaan rakentavat institutionaalisuutta (institutionaalisuudesta ks. Peräkylä 1997: 177–203).

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on luokkahuonevuorovaikutus, joka on yhdenlainen institutionaalisen vuorovaikutuksen tyyppi. Arkikeskustelun ja institutionaalisen vuorovaikutuksen erottaa usein toisistaan vuorottelujäsennyksen toteutuminen; esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksessa puhujat ovat perinteisesti olleet sellaisessa epäsymmetrisessä tilanteessa, jossa osapuolista yhden (opettajan) odotetaan esittävän kysymyksiä ja toisen (oppilaan) vastaavan niihin (Hakulinen 1997: 33). Tällainen odotuksenmukainen vuorovaikutus voi rajoittaa ja ohjata toimintajaksojen

rakentumista institutionaalisessa vuorovaikutuksessa, vaikkakin nykyään luokkahuoneen vuorovaikutus on tilanteisesti vaihtelevampaa (ks. esim. Karvonen 2007). Lisäksi institutionaalisuutta leimaa päämääräisyys: päämäärä, esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksessa jonkin asian oppiminen, saavutetaan tietyillä keinoilla ja tiettyihin rooleihin orientoitumalla (ks. esim. Peräkylä 1997).

Hakulinen (2009: 58) kuitenkin huomauttaa, että jako arkikeskusteluun ja institutionaaliseen vuorovaikutukseen on yhtäältä metodologinen ja toisaalta hypoteettinen, eikä tämä ero ole täysin selväpiirteinen⁴. Kaikkea puhetta voidaan tarkastella institutionaalisenä, koska kieli itsessään nähdään instituutiona (Hakulinen 2009: 58). Hakulisen huomio on oleellinen myös tämän tutkimuksen kannalta. Vaikka luokkahuonevuorovaikutusta ohjaavat melko vaivattomasti todennettavissa olevat institutionaaliset ja sekventiaaliset rakenteet, vuorovaikutukseen sulautuvat ongelmitta usein myös oppitunnin varsinaisen agendan ulkoiset toimintajaksot, joita voidaan tarkastella arkikeskustelun säännösten avulla (ks. esim. Markee 2005).

Esittelen seuraavaksi aiempaa tutkimusta vuorottelun periaatteista luokkahuoneessa ja osallistumiskehikon käsitteestä. Molemmissa kuvauksissa esitellään aiemman tutkimuksen perinteiset lingvistiset lähtökohdat ilman erityistä keskittymistä keholliseen toimintaan.

2.2.1 Vuorottelu luokkahuoneessa

Luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta ohjaavat tietyt institutionaalis-sekventiaaliset rakenteet, institutionaalisuuden asettamat roolit ja normatiivisuus (ks. esim. Tainio 2007). Yksinkertaistettu asetelma on jokaiselle tuttu: opettajan institutionaalisenä tehtävänä on opettaa ja oppilaan tehtävänä on toteuttaa oppimiseen johtavaa toimintaa opettajan avustuksella. Vuorovaikutusta ohjaavat instituutiosta syntyvät opettajan ja oppilaan roolit. Keskeinen luokkahuoneen vuorotteluun vaikuttava sekventiaalinen jäsennystapa on kolmiosainen ja opettajajohtoinen opetussykli, joka muodostuu opettajan esittämästä kysymyksestä, oppilaan tuottamasta vastauksesta ja opettajan arvioinnista eli arvioinnista. Sen esittelivät ensimmäisen kerran Sinclair ja

⁴ Myös Lindholm ym. (2016: 11–12) toteavat, että aiemmin melko tiukka rajanveto arkikeskustelun ja institutionaalisen keskustelun välillä on löyhentynyt, koska kaikenlaisissa vuorovaikutuksissa oleellista on se, miten vuorovaikutuksen osallistujat kulloinkin vuorovaikutusta tulkitsevat ja toimivat sen pohjalta.

Coulthard (1975) diskurssianalyttisessä tutkimuksessaan, jossa he tarkastelivat vuorovaikutuksen rakentumista luokkahuoneessa (ks. myös Seedhouse 2004). Kansainvälisessä tutkimuksessa kolmiosaista opetussykliä nimitetään joko IRE- tai IRF-sykliksi. Käytän rakenteesta nimitystä kolmiosainen opetussykli, jonka nimisenä muun muassa Tainio (2007: 40) sen suomenkielisessä tutkimuksessa esittää. Kolmiosainen opetussykli on keskeinen analyysini kannalta.

Opetussyklin ensimmäinen vuoro on opettajan epäaito kysymys, jolla opettaja kysyy vastausta asiaan, jonka hän itse tietää. Epäaidoilla kysymyksillä opettaja voi testata ja kontrolloida oppilaiden osaamista ja selvittää, mitä he osaavat. Suurin osa oppituntidiskurssin kysymyksistä on tällaisia epäaitoja kysymyksiä. (Keravuori 1988; Tainio 2007: 41.) Kysymykset ovat opettajalle tärkeitä vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla hän toteuttaa institutionaalista tehtäväänsä eli opettamista (Kleemola 2007: 63). Opetussyklin toisen position ottaa oppilas, joka tuottaa vastausvuoron opettajan esittämään kysymykseen. Kolmannen position ottaa taas opettaja. Tässä opetussyklin sulkevassa vuorossa opettaja arvioi oppilaan vastauksen. (Seedhouse 2004, Tainio 2007, Kleemola 2007, Heinonen 2017.)

Huomionarvoista on, että näin esitettynä opetussykli toteutuu vain silloin, kun sekvenssi on ongelmaton eli kysymys ja vastaus ovat onnistuneita (Kleemola 2007: 63). Kolmiosaisen opetussyklin vuorojen välille voi muodostua välisekvenssejä, jolloin toisen position vastausvuoro tai kolmannen position evaluoiva vuoro eivät välittömästi seuraa edeltävää vuoroa (Kleemola mt., Karvonen 2007). Välisekvenssi voi syntyä esimerkiksi silloin, jos opettaja pyytää tarkentavan vastauksen oppilaalta (Kleemola mts. 63). Myös viittaaminen ja vastausluvan saaminen voivat synnyttää välisekvenssin, jos useampi oppilas haluaa vastata opettajan esittämään kysymykseen (Karvonen mts. 121–122).

Luokkahuoneen vuorovaikutusta runsaasti tutkinut Alexander McHoul (1978) on esittänyt systemaattisen kuvauksen luokkahuoneen vuorottelujäsennyksestä. McHoul jakaa luokkahuoneen vuorottelun periaatteet sen mukaan, kuka puhuu opettajan vuoron jälkeen ja kuka puhuu oppilaan vuoron jälkeen. Tainio (2007: 33) esittää McHoulin kuvauksen yksinkertaistettuna seuraavasti:

Vuorottelu luokkahuoneessa:

I. Opettajan vuoron jälkeen:

- A. Opettaja valitsee seuraavaksi puhujaksi yksittäisen oppilaan, joka ryhtyy äänessäolijaksi

- a) Opettaja nimeää tai muuten osoittaa selkeästi seuraavan puhujan
- b) Opettaja osoittaa vuoron koko luokalle tai ryhmälle oppilaita, joista toivoo yhden valikoituvan seuraavaksi puhujaksi.

B. Mikäli oppilas ei ota vuoroa, opettaja jatkaa.

II. Oppilaan vuoron jälkeen:

A. Jos oppilas ei valitse seuraavaa puhujaa, opettaja jatkaa.

B. Jos oppilas valitsee seuraavan puhujan, sen tulee olla opettaja.

C. Vain jos opettaja ei jatka, oppilas voi jatkaa äänessäolijana.

McHoulin (1978) tutkimus tarkastelee muodollista plenaariopetusta eli opettajajohtoista opetusmuotoa. Opetusmuoto rakentuu luennoimiselle ja oppilaille esitetyille, oppitunnin agendan mukaisille kysymyksille (Lehtimaja 2012: 34). Vepsäläinen (2007: 156) huomauttaa kuitenkin, että opettaja ei ole yksinomaan vallankahvassa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa vaan nykykoulussa myös oppilaat luovat vuorovaikutusta aktiivisesti. Hän osoittaa, että oppilaat voivat ohjailla luokkahuoneen diskurssia esimerkiksi oma-aloitteisilla vuoroilla. Suomi toisena kielenä -oppitunteja tutkineen Ruuskasen (2007: 90) mukaan on yleistä, että kakkoskieliset oppilaat ottavat vuoroja vapaasti viittaamatta tai muuten lupaa pyytämättä.

Erilaiset vuorovaikutuskontekstit ja -menetelmät, kuten esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentely, antavat oppilaille mahdollisuuden neuvotella puheenvuoroista ja säädellä vuorottelua luokkahuoneessa (Lehtimaja 2007). Filosofian oppitunteja tarkastellut Karvonen (2007) toteaa, että keskusteleva opetusmenetelmä kannustaa oppilaita vastaamaan opettajan kysymyksiin sekä tuottamaan oma-aloitteisesti vuoroja. Opetettava aine, oppitunnin aihe ja opetusryhmän koko vaikuttavat siihen, miten vuorotteluun luokkahuoneessa orientoidutaan. Vaikka plenaariopetuksen asema on aiemmasta heikentynyt, McHoulin kuvaus luokkahuoneen vuorottelusta kuvaa normia, johon oppilaat edelleen oppivat koulussa. (Tainio 2007: 35). McHoulin kuvaukseen on kohdistettu postmodernissa tutkimuksessa kuitenkin runsaasti kritiikkiä juuri tiukan muodollisuuden ja nykykoulun monimuotoisuuteen sopimattomuuden takia (ks. esim. Thornborrow 2002: 110–112). Lisäksi se ei sovi hyvin yhteen nykyisen konstruktivistisen oppimisenäkemyksen kanssa (mts. 34).

McHoulin kapea kuvaus ei myöskään huomioi sitä, että luokkahuoneessa vuorovaikutus jakautuu usein useiksi rinnakkaisiksi ja limittäisiksi keskusteluiksi (Jones ja Thornborrow 2004). Numa Markeen (2005: 211) mukaan oppilaat toteuttavat

luokkahuoneessa kahtalaista vuorovaikutusta hyödyntämällä erilaisia vuorovaikutusresursseja luokkahuoneessa. Oppilaat kykenivät samanaikaisesti orientoitumaan oppitunnin agendan ulkopuoliseen toimintaan sekä meneillään olevaan luokkahuoneaktiiviteettiin eli oppitunnin varsinaiseen agendaan (Markee 2005: 211).

2.2.2 Osallistumiskehikko

Luvussa 1.3 esitin, että lingvistinen keskustelunanalyysi tarkastelee ihmisten välisiä sosiaalisia toimintoja. Tarkastelun kohteena ei ole pelkästään yhden vuorovaikutuksen osallistujan tuottama puhe, vaan keskustelunanalyysi pyrkii kuvaamaan vuorovaikutusta kokonaisvaltaisesti ja huomiomaan muun muassa ympäröivän kontekstin ja sen hyödyntämisen, kehollisen toiminnan ja osallistujien asennoitumisen puhetoimintoihin. Sosiologi Erving Goffmanin (1981) esittelemä keskustelunanalyttinen käsite *osallistumiskehikko* (eng. *participation framework*) on keino tarkastella puhujien muuttuvia rooleja vuorovaikutustilanteessa. Näistä rooleista eli *diskurssi-identiteeteistä* muodostuu jatkuvasti liikkeessä oleva osallistumiskehikko. (Goffmann 1981, Seppänen 1997: 157–159.)

Osallistumiskehikon käsite syntyi tarpeesta analysoida ja tarkastella vuorovaikutustilanteiden moninaisuutta paremmin. Monesti vuorovaikutuksessa on mukana useita osallistujia, joiden roolit puhetilanteessa vaihtelevat, ja jotka toisaalta orientoituvat eri tavoilla meneillään olevaan toimintaan. Erityisesti monenkeskiset vuorovaikutustilanteet ovat melko mutkikkaita, minkä takia ajatus puhujasta ja kuulijasta, joilla olisi vuorovaikutuksessa vain pysyviä ja muuttumattomia ominaisuuksia, vastaa huonosti tutkimusvaatimukseen. (Seppänen mts. 156–159.) Jo yksistään äänessäolija voi vuorovaikutukseen osallistuessaan toteuttaa monia rooleja⁵. Samalla tavoin myös kuulijoiden sosiaalinen asema suhteessa muihin voi vaihdella ja vaikuttaa osallistumiskehikon muotoutumiseen. (Goodwin 1981, Seppänen 1997.) Goffmanin (1981) mukaan osallistumiskehikko liittyy erityisesti kuulijoihin ja heidän erilaisiin rooleihinsa, mutta nykyään lingvistinen keskustelunanalyysi tarkastelee kaikkia osallistujia osana osallistumiskehikkoa (Seppänen mts. 159).

⁵ Goodwin (1981) esittää, että puhujaa tulisi tarkastella kolmijakoisella käsitteellä *esittämismuotti* (production format). Sillä voidaan tarkastella puhujan suhdetta siihen, mitä hän itse sanoo (esittäjä): puhuja ei aina puhuessaan ilmaise vain itseään ja omia ajatuksiaan (tekijä), vaan joskus puhuja esimerkiksi referoi puheessaan toista ihmistä (toimeksiantaja).

Goodwin (1981) on tutkimuksissaan tarkastellut sitä, kuinka osallistujat yhdessä luovat vuorovaikutustilanteen osallistumiskehikkoa. Puhujat esimerkiksi muotoilevat puheensa lausumien ja vuorojen sisäistä rakennetta vuorovaikutustilanteessa niin, että vuoro sopii erilaisille vastaanottajille. Vuorovaikutus ei siis ole pelkästään vuorovaihtoa puhujien välillä vaan jatkuvaa osallistujien vaihtelevien diskurssi-identiteettien tulkintaa ja sen pohjalta toimimista. (Mts. 167–169.) Onnistunut vuorovaihto ja sitä kautta onnistunut vuorovaikutus perustuvat vuorovaikutuksen osallistujien väliselle yhteistyölle, mikä on perusinstanssi sosiaalisessa toiminnassa (mts. 173). Vuorovaikutustilanteen kokonaisvaltaisuus ja dynaamisuus, ja sen tarkasteleminen näistä ajatuksista käsin, ohjaavat tämän tutkimuksen analyysia.

Kehollisen toiminnan tutkimuksen kannalta osallistumiskehikon käsite on tärkeä: Opettajan kehollisia vuoronantoja tutkinut Kääntä (2011: 123) huomauttaa, että kehollisten vuoronantojen käyttö ja onnistuminen kytkeytyvät poikkeuksetta osallistumiskehikkoon, kuten myös tämän tutkimuksen analyysiluvussa huomataan. Katse on merkittävä osallistumiskehikkoa muokkaava modaliteetti. Muun muassa nimeämisen ohella se on tärkeä keino osoittaa seuraava puhuja monenkeskisessä keskustelussa (Sacks ym. 1974, Rossano 2012). Johanna Ruusuvuori (2016: 58) on todennut, että katseen suuntaaminen säätelee osallistujarooleja ja voi vaikuttaa myös muunlaisten kulttuuristen roolien rakentumiseen.

Luokkahuoneessa vuorovaikutuksen osallistujien diskurssi-identiteetteihin vaikuttaa vuorovaikutuksen institutionaalisuus. Opettajan ja oppilaan rooleja leimaa institutionaalisuudesta kumpuava roolien epäsymmetria: Opettaja on pedagoginen auktoriteetti, jolla on institutionaalinen valta ohjata vuorovaikutusta ja keskustelua haluamaansa tavoitetta kohti (ks. esim. Kleemola 2007, Vepsäläinen 2007). Thornborrow'n (2002: 108) mukaan luokkahuonevuorovaikutusta leimaavat epäsymmetriset oikeudet ja velvollisuudet, joita sekä opettajalla että oppilaalla on. Kakkoskielisessä luokkahuoneessa huomionarvoista on orientoituminen kielelliseen epäsymmetriaan. Goodwinin (1987: 118) mukaan vuorovaikutuksessa ainoaan äidinkieliseen osallistujaan suhtaudutaan osallistumiskehikon tietävänä vastaanottajana (eng. *knowing recipient*).

Luokkahuonevuorovaikutusta runsaasti tutkineen Liisa Tainion (2007: 32–33) mukaan luokkahuonevuorovaikutus perustuu pohjimmiltaan arkikeskustelun vuorottelun sääntöihin. Luokkahuonevuorovaikutuksen tyypilliset osallistujat ovat opettaja ja kollektiivinen oppilas. Kollektiivinen oppilas tarkoittaa yksittäistä oppilasta, joka

vuoronsa aikana asettuu kollektiivin eli muiden oppilaiden edustajaksi hänen ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa (mts. 33). Asetelma on kiinnostava: yhtäältä luokkahuonevuorovaikutusta voidaan tarkastella dyadisena eli kahdenkeskisenä keskusteluna opettajan ja oppilaan välillä, mutta toisaalta vuorovaikutus on vääjäämättä monenkeskistä, koska mahdollisia vuoronottajia eli oppilaita on useita (kahden- ja monenkeskisestä keskustelusta ks. esim. Londen 1997).

Institutionaalisuus ei kuitenkaan takaa opettajan valta-asemaa suhteessa oppilaisiin. Vepsäläinen (2007: 158) huomauttaa, että oppilaiden täytyy hyväksyä opettajan toiminta, jos opettaja haluaa onnistuneesti toteuttaa institutionaalista rooliansa. Vaikka opettaja voi hallita diskurssia luokkahuoneessa, oppilaat eivät ole pelkästään passiivisia sivustaseuraajia. Oppilaat voivat ottaa monin eri tavoin aktiivisen toimijan roolin luokkahuoneessa. He voivat tuottaa oma-aloitteisia vuoroja, keskeyttää opettajan puheen tai asettua opettajaa vastaan (ks. esim. Lehtimaja 2012, Karvonen 2007, Vepsäläinen 2007).

Institutionaalisuuden asettamista rajoista huolimatta luokkahuoneen roolit ovat vuorovaikutuksessa muovautuvia ja vaihtelevia. Mondada ja Pekarek Doehler (2004: 504) tuovat esille sen, että vuorovaikutukseen osallistumalla määritetään myös omaa identiteettiä ja jäsensuhdetta ympäröivään yhteisöön.

2.2.3 Kakkoskielisen luokkahuonevuorovaikutuksen piirteitä

Kakkoskielinen luokkahuonevuorovaikutus (eng. *CA-for-SLA, Conversation Analysis for Second Language Acquisition*) on yksi viime vuosina enenevästi tutkittu luokkahuonevuorovaikutuksen alue (ks. esim. Kurhila 2003, Lazaraton 2004, Ruuskanen 2004, Seedhouse 2004, Markee 2005, Pallotti ja Wagner 2011, Seo 2011, Lehtimaja 2012). Tutkimuksissa kehoallista toimintaa sivutaan, mutta keskeisimpänä tarkastelun kohteena se on harvemmassa tutkimuksessa (ks. kuitenkin esim. Gullberg 2008, Seo 2011, Eskildsen ja Wagner 2015). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan tuomaan lisää tietoa kehoallisen toiminnan eri ulottuvuuksista kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa.

Kielen oppimisen tutkimus on keskittynyt pitkään tarkastelemaan kielen oppimista kognitiivisena, yksilön sisäisenä prosessina (Lilja 2010: 30). Kakkoskielistä vuorovaikutusta suomalaisessa lingvistisessä keskustelunanalyysissä tutkinut Niina Lilja

(2010: 30) esittää, että toisen kielen oppimisessa kielikäsitteys on sekä rakenne- että yksilökeskeinen. Yhteistyön ja sosiaalisen toiminnan merkitystä oppimiselle ei ole tarkasteltu niinkään oppimista selittävänä tekijänä, vaan vuorovaikutus on ikään kuin alusta, jolla oppiminen tapahtuu (Lilja 2010). Suomalaisessa tutkimuksessa kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksen uranuurtaja on ollut Salla Kurhila, joka on julkaissut useita julkaisuja toisen kielen oppimisesta (ks. esim. Kurhila 2003).

Pallottin ja Wagnerin (2011: 1–16) mukaan puhuttu kieli on vain yksi niistä semioottisista resursseista, joita puhujat hyödyntävät saavuttaakseen yhteisymmärryksen vuorovaikutuksessa. Myös tämä tutkimus nojautuu siihen ajatukseen, että jokaisella kielen semioottisella resurssilla voi olla keskeinen merkitys vuorovaikutuksen rakentumisessa, sosiaalisten toimintojen toteuttamisessa ja keskinäisen intersubjektiivisuuden saavuttamisessa.

Lapsen kielen oppimista tutkinut Tomasello (2003) on todennut tutkimuksessaan, että lapsi oppii kieltä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mikä ei perustavasti poikkea muunlaisesta oppimisesta. Tilanteiden ennakoitavuuden ja tuttuuden perusteella rakennetaan uusia toimintatapoja. Oppiminen rakentuu niin ikään aikaisemmille kokemuksille ja kohtaamisille. (Tomasello 2003.) Savijärven (2011) väitöskirja vuorovaikutuksesta kielikylpypäiväkodissa osoittaa, että suomenkieliset lapset tulksivat ongelmitta etujäsenen ruotsinkielisissä tilanteissa, joissa meneillään oleva toiminta oli tuttua ja projisoitavissa olevaa, vaikka lapset eivät ymmärtäneet muuta ruotsinkielistä puhetta.

Paul Seedhouse (2004: 183–187) on yksi kakkoskielisen luokkahuonetutkimuksen uranuurtajista. Hän on määritellyt kolme keskeistä piirrettä, jotka vaikuttavat kakkoskielisessä luokkahuoneessa. Ensimmäisenä hän nostaa esille sen, että kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa kieli on niin oppimisen kohde kuin oppimisen väline. Tavoitteista keskeisimpänä voidaankin pitää sitä, että opettaja opettaa oppilaille L2-kieltä eli toista kieltä, joka on myös kohdekieli. Toiseksi hän tarkastelee opettajan pedagogisia valintoja ja vuorovaikutuksen rakentumista luokkahuoneessa. Luvussa 2.2.2 esittelin osallistumiskehikon käsitettä, mikä liittyy keskeisesti vuorovaikutuksen ja osallistujaroolien rakentumiseen luokkahuoneessa. Seedhouse käsittelee erityisesti pedagogisen fokuksen muutoksien merkitystä. Kolmanneksi Seedhouse ottaa esille oppilaiden tuotosten evaluoinnin. Kakkoskielisessä luokkahuoneessa kieli on osa kaikkea. Opettaja voi siis evaluoida oppilaan tuotoksessa sekä semanttista sisältöä että sen syntaktista rakennetta ja muotoa.

Steve Walsh (2011) puolestaan tarkastelee kakkoskielistä luokkahuonevuorovaikutusta luokkahuonevuorovaikutuskompetenssin (eng. *Classroom Interaction Competence, CIC*) näkökulmasta, jolla hän tarkoittaa opettajan ja oppilaiden mahdollisuutta käyttää vuorovaikutusta kielen oppimista edistävänä ja merkityksinä välittävänä resurssina. Hänen mukaansa tällaiseen kompetenssiin kuuluu keskeisesti se, millaista kieltä opettaja ja oppilaat käyttävät luokkahuoneessa. Vuorovaikutuksen osallistujat käyttävät kieltä luokkahuoneessa niin, että he muokkaavat sitä vastaanottajalle sopivaksi. Vuorovaikutuksen osallistujat myös luovat luokkahuoneessa vuorovaikutuksellista tilaa. (Walsh 2011.)

Kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa kieli on niin oppimisen kohde kuin oppimisen väline (Seedhouse 2004). Huomionarvoista on, että institutionaalisissa kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa vallitsee kahtalainen epäsymmetria. Äidinkielinen vuorovaikutuksen osallistuja on tiedollinen ja kielellinen asiantuntija suhteessa kakkoskieliseen vuorovaikutuksen osallistujaan. (Kurahila 2001: 178–179.) Kakkoskielisissä opetustilanteissa myös monenlaisen vuorovaikutuksen voidaan ajatella palvelevan kakkoskielisen luokkahuoneen keskeistä tavoitetta eli kielenoppimista huolimatta siitä, liittyykö se tiukasti oppitunnin agendaan ja tavoitteisiin (vrt. Seedhouse 2004). Kääntä (2010: 264) toteaa, että vuorovaikutuskäytänteiden omaksuminen avaa oppimismahdollisuuksia luokkahuoneessa.

Kehollista toimintaa on käsitelty osana kakkoskielisten puhujien strategista kompetenssia ja tapana kompensoida L2-oppijoiden riittämätöntä kykyä ratkaista kommunikatiivisia ongelmakohtia (Canale ja Swain 1980). Korjausjäsennyistä äidinkielisen ja kakkoskielisen puhujan välillä tarkastellut Seo (2011: 127–128) toteaa, että keholliset resurssit ja toiminnot ovat keskustelussa merkittävässä asemassa silloin, kun korjaussekvenssin perimmäisenä syynä on yhteisten kielellisten resurssien puute. Kehollisesta toiminnasta voidaan neuvotella samalla tavoin kuin puhutuista toiminnoista. Hän osoittaa, että puhujat hyödyntävät monipuolisesti ja koordinoitusti semioottisia modaaliteetteja, kuten puhetta, eleitä, katseita ja esineitä, saavuttaakseen yhteisymmärryksen keskustelussa.

2.2.4 Kehollinen toiminta luokkahuoneessa

Esittelen tässä luvussa tutkimusta kehollisesta toiminnasta luokkahuonevuorovaikutuksessa. Näkökulmana on erityisesti opettajan kehollinen toiminta sekä kakkoskielinen luokkahuonevuorovaikutus, jota käsittelin tarkemmin edellisessä luvussa.

Kehollinen toiminta ihmisten välisissä sosiaalisissa toiminnoissa on kokonaisvaltaista ja samanarvoista suhteessa puhuttuun kieleen. Tässä tutkimuksessa analyysi nojautuu vahvasti tähän olettamukseen: Kehollista toimintaa luokkahuonevuorovaikutuksessa ei voida erottaa muusta vuorovaikutuksesta, koska se jäsentää merkittävästi vuorovaikutuksen etenemistä. Kääntä (2011: 123) toteaa saman omassa tutkimuksessaan, jossa hän on tutkinut opettajan kehollista toimintaa vuoronannoissa: Opettajan eleet ja nyökkäykset eivät ole sattumanvaraisia, vaan ne jäsentävät toimintaa luokkahuoneessa ja niihin myös suuntaudutaan sellaisina.

Kuten keskustelunanalyysissä ylipäättänsä, myös luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa multimodaalinen vuorovaikutuksen tutkimus on vasta viime vuosina noussut keskeiseksi ja erottamattomaksi osaksi vuorovaikutusanalyysia. Mi-Suk Seon (2011: 108–109) mukaan laajalti oletetaan, että kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa sekä kielen oppijat että äidinkielliset vuorovaikutuksen osallistujat hyödyntävät toistuvasti kehollista toimintaa edistääkseen keskinäistä vuorovaikutusta (ks. myös Gullberg 2008). Toisen kielen oppimisen tutkimus on kuitenkin painottunut pitkälti puhuttujen ilmauksien tutkimukseen, vaikka kehollisen toiminnan roolia luokkahuonevuorovaikutuksessa tutkitaan enenevässä määrin (ks. esim. Lazaraton 2004, Seo 2011, Kääntä 2011, Eskildsen ja Wagner 2015.)

Opettajan kehollista toimintaa luokkahuonevuorovaikutuksessa on tutkittu tähän mennessä vasta vähän (ks. kuitenkin esim. Lazaraton 2004, Taleghani-Nikazm 2008, Kääntä 2011). Tehdyistä tutkimuksista suuri osa on tehty kakkoskielisen luokkahuonevuorovaikutuksen kontekstissa. Suomenkielisessä tutkimuksessa opettajan kehollista toimintaa on tarkastellut laajemmin esimerkiksi Kääntä (2010, 2011). Regina Blom (2008) ja Anna-Kaisa Jokipohja (2008) ovat pro gradu -tutkimuksissaan tarkastelleet eleiden käyttöä suggestopedisessä suomi toisena kielenä -opetuksessa. Andrei Prytkov (2017) tarkasteli pro gradu -tutkimuksessaan korkeakouluopettajan kehollista vuorovaikutusta. Laura Osala (2008) puolestaan on pro gradussaan tutkinut osoittavia eleitä opettajan työvälineenä. Tässä luvussa esitellään opettajan kehollista

toimintaa erityisesti kakkoskielisen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksesta käsin, koska näkökulma on relevantti tämän tutkimuksen kannalta. Käytän tässä luvussa toisen kielen opettajasta nimitystä L2-opettaja, joka juontuu englanninkielisestä termistöstä (eng. *L2, second language*). Suomeksi nimitys on suomi toisena kielenä -opettaja.

Vaikka tutkimusta opettajan kehollista toiminnasta ei ole tehty paljon, olemassa olevien tutkimusten perusteella on selvää, että L2-opettajat käyttävät monenlaisia kehollisia toimintoja välittääkseen merkityksiä vuorovaikutuksessa ja jäsentääkseen luokkahuoneen vuorovaikutustoimintoja. Kehollisilla toiminnoilla on erilaisia ja spesifejä pedagogisia funktioita. (Lazaraton 2004, Taleghani-Nikazm 2008.) L2-opettajan eleitä sanallisissa selityksissä tutkinut Anne Lazaraton (2004: 100) toteaa, että sanan selittäminen eleellä vähentää suullisen selittämisen tarvetta. Tällainen toiminta ei kuitenkaan osoita opettajan pedagogista tai kommunikatiivista inkompetenssia vaan ennemminkin opettajan pedagogisen osaamisen laajuutta. Lazaraton (2004) toteaa myös, että eleet ovat keskeinen osa L2-opettajan pedagogista repertuaaria (ks. myös Taleghani-Nikazm 2008). Kehollinen toiminta, jolla opettaja pyrkii auttamaan oppilaitaan, saa herkästi oppilaiden huomion ja tekee oppitunnista dynaamisen (Tellier 2010: 2). Käsittelen kehollista toimintaa pedagogisena työvälineenä myöhemmin analyysiluvussa.

Kääntä (2011: 123) on todennut, että keholliset toiminnot ovat ”tärkeitä viestinnän työkaluja” luokkahuoneessa. Ne liittyvät saumattomasti meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen ja osallistumiskehikkoon. Hän toteaa myös, että pelkkä kehollinen toiminto, kuten katse tai nyökkäys, riittää merkitsemään puhujanvaihdoksen tai identifioimaan seuraavan puhujan (mts. 134–135). Pelkkä nyökkäys tai katse vuorovaikutuksen jäsentäjänä osoittaa, kuinka keskeistä kehollinen toiminta sosiaalisessa toiminnassa ja intersubjektiivisuuden saavuttamisessa on.

Ikonisia ja deiktisiä eleitä tutkineen Taleghani-Nikazmin (2008) mukaan L2-opettajat käyttävät eleitä kommunikatiivisena strategiana, jonka avulla he antavat oppilaille vihjeitä uusien tai hankalien sanojen merkityksistä. Tällä tavoin opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden tuottaa sanan itse sen sijaan, että opettaja tuottaisi sen suoraan. Taleghani-Nikazm toteaa, että eleillä on näin myös kielen oppimista mahdollistava ja helpottava merkitys. Jonkin verran on myös tarkasteltu sitä, miten kehollinen toiminta voi auttaa muistamaan uusia sanoja tehokkaammin (ks. esim. Quinn Allen 1995, Macedonia ja Kriegstein 2012). Analyysiluvussa 3.1 käsittelen opettajan kehollista toimintaa edellä mainitun kaltaisena kommunikatiivisena strategiana.

Opettajan toiminta ei kuitenkaan takaa vuorovaikutuksen onnistumista. Kääntä (2011: 123) huomauttaa, että jotta opettajan vuoronanto voi onnistua, oppilaan täytyy osoittaa halukkuutensa ottaa vuoro ja osallistua. Oppilas voi osoittaa halukkuutensa suuntaamalla katseensa opettajaan. Jos näin ei tapahdu, oppilas implikoi haluttomuutta osallistua opettajan vuoronantoon. Käännän (2010) mukaan oleellista on myös se, että opettaja ja oppilas jakavat saman fyysisen tilan (ks. myös Mortensen 2008). Jaettu fyysinen tila johdattaa kehollisen vuorovaikutuksen tärkeään elementtiin: Koska kehollinen toiminta ja sen onnistuminen perustuvat näköhavaintoon, keholliset toiminnot voidaan suhteuttaa nopeasti meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen. Se on siis toisin sanoen nopea vuorovaikutusresurssi, jonka avulla voidaan puhetta pikaisemmin luoda merkityksiä ja mahdollistaa yhteisymmärryksen saavuttaminen. (Kääntä mts. 147, vrt. edellä Lazaraton 2004.)

Edellä esiteltyjen tutkimuksen valossa voidaan todeta, että kehollinen toiminta on oleellinen osa erityisesti L2-opettajan mutta myös äidinkielistä opettavan opettajan toimintaa luokkahuoneessa. Tutkimuksissa on kuitenkin vasta heikosti pystytty todentamaan, kuinka merkittävää kehollinen toiminta oppilaille oppimisen kannalta on. Sekä Lazaraton (2004) että Taleghani-Nikazm (2008) sivuavat artikkeleissaan tätä problematiikkaa. Taleghani-Nikazm (ms. 236) toteaa, että aihetta on vaikea tutkia, koska vuorovaikutuksen osallistujat eivät vastaa erikseen keholliseen toimintaan vaan toimivat vuorovaikutuksessa kokonaisvaltaisesti. Vielä hyvin vähän on tutkittu sitä, mitä kakkoskieliset puhujat itse asiassa ottavat itselleen informaatiosta, jota kehollinen toiminta vaikuttaa tuottavan. Myöskään tässä tutkimuksessa en voi tehdä päätelmiä siitä, kuinka hyödyllisinä tai merkittävänä oppilaat kokevat opettajan kehollisen toiminnan. On siis vaikea sanoa, kuinka tehokasta opettajan kehollinen toiminta oppimista helpottava toimintona luokkahuoneessa on. Eleiden tehokkuutta toisen kielen oppimisessa tutkineen Marion Tellierin (2010) mukaan eleet ovat tehokkaampi tapa oppia sanastoa kuin esimerkiksi kuvat.

Vaikka kehollisen toiminnan hyödyllisyyden todentaminen oppimisessa vaatii lisää tutkimusta, ovat opettajan kehollisesta toiminnasta tehdyt tutkimukset osoittaneet, kuinka kokonaisvaltaista opettajan kehollinen toiminta luokkahuoneessa on. Taleghani-Nikazmin (2008) tutkimuksessa käy ilmi, että kehollisen toiminnan tutkimus luokkahuonevuorovaikutuksessa osoittaa vuorovaikutustilanteen kompleksisuuden. Eleitä sanaston oppimisessa tutkineet Eskildsen ja Wagner (2015) toteavat, että toistuva eleiden käyttö voi edesauttaa affordanssia. He myös lisäävät, että eleet itsessään ovat

semioottisia resursseja eivätkä ainoastaan strategisia keinoja, joita vuorovaikutuksen osallistujat hyödyntävät silloin, kun sanat eivät riitä, tai joita he hyödyntävät vain oppiakseen toisen semioottisen resurssin kuten leksikon (Eskildsen ja Wagner 2015).

3 Kehollinen toiminta opettajan vuorovaikutusresurssina

3.1 Kehollinen toiminta kysymysvuoroissa

Tässä luvussa tarkastelen, millä tavoin opettaja hyödyntää kehollista toimintaa esittäessään kysymyksiä oppilaille. Analysoin ensiksi luvussa 3.1.1, miten opettaja täydentää kysymysvuoroa kehollisella toiminnalla. Sen jälkeen (luku 3.1.2) käsittelen opettajan kysymyksiä, joissa hän tuottaa kehollisena toimintana vastauksen kysymykseensä. Oppilaiden tehtävänä on sitten vastauksen tuottaminen sanallisesti. Arkikeskustelussa esitämme usein kysymyksiä silloin, kun meiltä puuttuu tietoa, jonka toinen vuorovaikutuksen osallistuja voi meille mahdollisesti kertoa. Luokahuoneessa opettaja ei kysy kysymyksiä siksi, etteikö hän tietäisi vastausta, vaan kysymyksillä hän vie oppitunnin agenda eteenpäin, yksilöi oppilaita vastausvuoroon ja testaa oppilaiden tiedollista osaamista (ks. esim. Tainio 2007, Kleemola 2007).

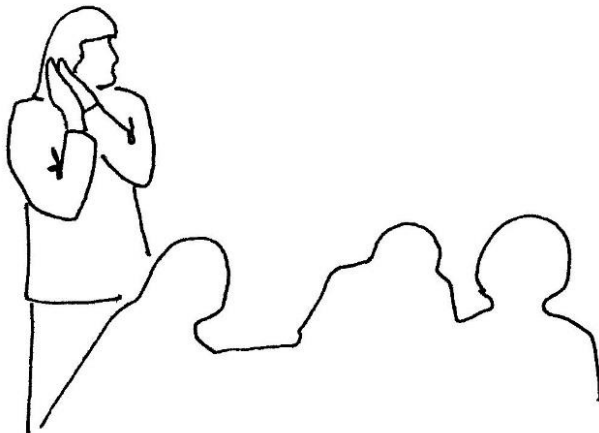
Kun puhuja esittää kysymyksen vuorovaikutuksessa, siihen on yleensä oletuksenmukaista vastata. Suurimmassa osassa kieliä kysymyksiin liittyy kielipillisiä ja prosodisia piirteitä, joiden avulla kysymykset tunnistetaan kysymyksiksi. Nämä piirteet eivät kuitenkaan ehdottomasti määrittele kysymyksiä vuorovaikutuksessa. Kysymysten muotoilu, vuorovaikutuksen senhetkinen sekventiaalinen ja sosiaalinen konteksti sekä kysymyksen kysyjän positio vuorovaikutuksessa vaikuttavat siihen, miten kysymyksiä tulkitaan ja käytetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Hayano 2012: 395–397.) Ylipäänsä siihen, että kysymys tunnistetaan vuorovaikutuksessa kysymykseksi, vaikuttavat merkittävästi konteksti ja vuorovaikutuksen osallistujien episteeminen asema suhteessa toisiinsa. Episteeminen positiointi liittyy myös vuorovaikutuksen valta-asemiin: kysymyksillä voidaan merkittävästi kontrolloida vuorovaikutusta (Hayano 2012: 395–397, ks. myös Raevaara 1993).

3.1.1 Opettaja täydentää kysymystä kehollisella toiminnalla

Seuraavaksi tarkastelen, miten opettaja täydentää esittämiään kysymyksiä kehollisella toiminnalla. Esimerkki 1 on oppitunnilta, jonka aiheena on ihmisen sydämen toiminta. Katkelma on oppitunnin alusta. Opettaja on esittänyt oppilaille oppitunnin aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Tässä esimerkissä opettajan kysymys motivoituu Eetun vuorosta vuorosta katkelman alussa.

Esimerkki 1. Kun sinä nukut.

```
01 Eetu:      yksi kerta ku mä pieni ni tekee,  
              {KATSOO OPETTAJAA  
              {OPETTAJA KÄÄNTYY KATSOMAAN EETUA  
02          tyk tyky tyk tyk tyky tyk.  
              {NOSTAA VASEMMAN KÄDEN RINNAN PÄÄLLE JA SIIRTÄÄ  
              KÄTTÄ PUMPPAAVAN NÄKÖISESTI EDESTAKAISIN  
03 Opettaja:  nii (.) nii (.) kun sinä n[ukut-  
              {KÄÄNTYY KATSOMAAN MUITA OPPILAITA,  
              NOSTAA KÄDET YHTEEN JA NOJAA PÄÄN KÄSIINSÄ  
04 Rolan:      [--  
              {KATSOO EETUA  
05 Opettaja:  kun- [kun sinä nukut (.) niin kuuletko sinä kun  
06             sydän lyö,  
07 Eetu:      [-- tyk tyky tyk tyk tyky tyk  
              {ALKAA UUDESTAAN ELEHTIÄ SYDÄMEN  
              PUMPPAUSTA  
08 Ebba:      joo.  
09 Opettaja:  £joskus kuuluu joo.£  
              {LASKEE KÄDET ALAS JA KÄVELEE POIS  
              PÖYDÄN LUOTA.  
10 Eetu:      it go like everywhere-  
              {JATKAA ELEHTIMISTÄ JA ÄÄNTELYÄ  
11 Opettaja:  noniin.
```



Rivillä 1 Eetu ottaa oma-aloitteisen vuoron, jolla hän kertoo omasta kokemuksestaan koskien sydämen toimintaa. Hän aloittaa vuoronsa temporaalisella ilmaisulla, mikä tässä

orientoi vastaanottajan tulossa olevaan toimintaan eli menneestä tapahtuneesta kertomiseen (ks. ISK 2008: § 1025): *yksi kerta ku mä pieni mä tekee*. Syntaktisesti ja pragmaattisesti Eetun vuoro ei ole näin valmis. Seuraavaksi hän nostaakin vasemman kätensä rintansa päälle, alkaa liikuttaa kättä rintansa päällä ja elehtii kädellään sydämen pumppausta. Hän jatkaa moniyksikköistä vuoroansa eleellä ja puhumalla onomatopoeettisesti, sydämen lyöntiä jäljittelevästi: *tyk tyky tyky tyk tyky tyk* (r. 2).

Opettaja vastaanottaa Eetun vuoron kahdentuneella dialogipartikkelilla *nii nii* (r. 3). Hän osoittaa dialogipartikkelilla sekä samamielisyyttä Eetua kohtaan että hyväksyy tämän oma-aloitteisen vuoron osaksi vuorovaikutuksen kulkua. Tainion (2005: 190) mukaan opettaja voi hyväksyä tällaiset luokkahuoneen vuorottelusysteemiä rikkovat oma-aloitteiset vuorot, jos ne ovat oppitunnin agendaan palvelevia. Kakkoskielisessä luokkahuoneessa jokainen tilanne on myös mahdollisuus oppia kieltä, mikä voi edesauttaa sitä, että monenlaiset oma-aloitteiset vuorot ovat hyväksyttäviä (vrt. Seedhouse 2004). Opettaja jatkaa vuoroansa esittämällä kysymyksen *kun sinä nukut niin kuuletko sinä kun sydän lyö* (r. 3, 5–6) ja siirtämällä katseen Eetusta muihin oppilaisiin.

Opettaja aloittaa kysymyksen (r. 3), joka kuitenkin keskeytyy Rolanin alkaessa puhua. Hän aloittaa vuoron uudestaan (r. 4), mutta vuoro keskeytyy taas, kun Eetu jatkaa sydämen tykyttämisen jäljittelyä. Hän toistaa konjunktion *kun* uudestaan ja jatkaa kysymyksensä loppuun *kun sinä nukut niin kuuletko kun sydän lyö* (r. 5–6). Vaikka opettaja joutuu aloittamaan kysymyksensä uudelleen, hän tuottaa kysymykseen liittyvän kehollisen toiminnan jo rivin 3 vuoronsa aikana. Hän nostaa kädet yhteen ja nojaa päätänsä niihin. Ele päättyy vasta, kun hän on tuottanut opetuszyklin kolmannen position vuoron (r. 9) oppilaan vastauksen jälkeen.

Kysymyksessään opettaja tuottaa kehollisena toimintana ja ikonisena eleenä verbin *nukkua* (ks. alla olevaa kuvaa). Hän myös sanallistaa Eetun elehtimän sydämen tykytyksen verbillä *lyödä* ja asettaa sen tiettyyn kontekstiin, jossa sydämen tykytystä voi esiintyä (r. 5–6). Hän mahdollisesti tulkitsee, ettei Eetu tiedä sydämen lyömistä kuvaavaa verbiä, koska korvaa sen sitä jäljittelevällä ääntelyllä. Opettajan vuorolla on monia funktioita: hän hyödyntää siinä sekä omaa kehollista toimintaansa että oppilaan kehollista toimintaa, jotka molemmat hän sanallistaa kysymyksessään. Ebba vastaa oma-aloitteisesti kysymykseen partikkelilla *joo* (r. 8), minkä opettaja hyväksyy vuorolla *joskus kuuluu joo* (r. 9). Hän siirtyy pois oppilaiden pöydän luota ja vie dialogipartikkelilla *noniin* (r. 11) oppilaat seuraavaan aiheeseen.

Esimerkki 2 on samalta oppitunnilta kuin esimerkki 1. Opettaja ja oppilaat puhuvat edelleen sydämen toiminnasta. He ovat juuri mitanneet, kuinka monta kertaa minuutissa oma sydän lyö.

Esimerkki 2. Sydän lyö hitaasti.

01 Opettaja:	aika monella oli seitsemänkymmentä,
02	kahdeksänkymmentä yhdeksänkymmentä= milloin sydän
03	lyö oikein hitaasti?
	{NOSTAA KÄDEN SYDÄMEN PÄÄLLE JA
	VIE SITÄ HITAASTI EDESTAKAISIN POIS KEHOSTA
04 Eetu:	kun sä n[uk-
	{EETU JA ROLAN KATSOVAT OPETTAJAA
05 Rolan:	[silloin kun kuo[LEE,
	{OPETTAJA NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄÄN JA SIIRTÄÄ KATSETTAAN
	EETUN JA ROLANIN VÄLILLÄ
06 Eetu:	[kun sä nukkut-
07 Rolan:	kuolemine aik[a-
08 Eetu:	[kun sä nukut,
09 Opettaja:	kun kuolee ei lyö ollenkaan kun nukkuu lyö.
	{SIIRTÄÄ KÄDEN RINNALTaan ETEENSÄ JA TAKAISIN

Rivillä 1 opettaja aloittaa vuoronsa toteamalla, kuinka monta kertaa minuutissa useimpien oppilaiden sydän löi. Hän kiirehtii ilman taukoa kysymykseen *milloin sydän lyö oikein hitaasti* (r. 3). Samanaikaisesti hän nostaa käden rintansa päälle, sydämensä kohdalle, ja vie sitä hitaasti edestakaisin rintansa edessä. Kuten esimerkissä 1, myös tässä opettaja tuottaa kehollisena toimintana ikonisen eleen, joka kuvaa sydämen lyömistä hitaasti. Opettaja on valinnut elehtimisen kohteeksi tahdin. Tällä hän mahdollisesti haluaa tehdä eroa normaaliin sydämen lyömisen tahtiin, jota he ovat juuri aikaisemmin mitanneet.

Riveillä 4–8 Eetu ja Rolan kilpailevat vastausvuoroista. Molemmat tuottavat oma-aloitteiset vastausvuorot (r. 4 ja r. 5), jotka he myös toistavat hieman eri tavoin muotoiltuina (r. 6–8). Opettaja hyväksyy molempien vastausvuoron nyökyttelemällä päätänsä ja siirtämällä katseensa vaihdellen Eetusta Rolaniin. Hän myös antaa samassa vuorossa (r. 9) molemmille vastauksen: *kun kuolee ei lyö ollenkaan* on suunnattu Rolanille ja *kun nukkuu lyö* on suunnattu Eetulle. Vasta rivin 8 vuoron aikana opettaja siirtää kätensä pois rintansa päältä ja päättää eleen. Kuten edellisessä esimerkissä myös tässä kysymykseen liittyvä ele päättyy vasta, kun oppilas on tuottanut kysymykseen vastauksen. Opetussyklin opettaja sulkee sekä suullisesti tuotetulla vuorolla että laskemalla kätensä alas.

Kolmannessa esimerkissä opettaja ja oppilaat ovat puhuneet oppitunnin aikana aivoista. Tässä esimerkissä opettaja esimerkkien 1 ja 2 tavoin korostaa kehollisella

toiminnalla aiheena olevaa asiaa. Edeltävistä esimerkeistä taas poiketen tässä opettajan kehollisena tuottama ele on deiktinen eli osoittava.

Esimerkki 3. Jos päähän sattuu pahasti.

- 01 Opettaja: **mut jos- mut jos päähän sattuu pahasti nii mitä**
[KOSKETTAA PÄÄTÄNSÄ KÄDELLÄ,
KATSOO ROLANIA JA KOSKETTAA ETUSORMELLA ROLANIN
KÄSIVARTTA
- 02 **sitte voi tapahtua kerro.**
(3.5)
{ROLAN TUIJOTTAA ETEEN JA TIPAUTTAA PÄÄN PÖYTÄÄN
- 03 Opettaja: aina ei kuole,
{OPETTAJA VILKAISEE MUITA OPPILAITA JA KÄÄNTÄÄ
PÄÄN TAKAISIN ROLANIIN
{ROLAN KATSOO OPETTAJAA
- 04 Eimar: hänel- hän ei- hän ei kuole mut hän en jaksa
tehdä mitään,
{OPETTAJA KATSOO EIMARIIN
- 05 Opettaja: aivan (.) ei jaksa tehdä mitään,
{NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄNSÄ

Ensin opettaja esittää kysymyksen *mut jos päähän sattuu pahasti nii mitä sitte voi tapahtua kerro*. Lausueessaan vuoronosan *päähän*, opettaja koskettaa samaan aikaan päätänsä sormella. Lisäksi hän katsoo oppilaista Rolania ja koskettaa toisen kätensä etusormella Rolanin käsivartta. Opettaja tarjoaa näin vastausvuoron yksilöidysti Rolanille⁶. Muut tulkitsevat opettajan katseella seuraavan puhujan valinnan (vrt. Kääntä 2011). Opettajan vuoroa seuraa pitkä tauko, jonka aikana kukaan muu oppilaista ei ota oma-aloitteisesti vastausvuoroa. Rolan vastaa opettajalle ikonisella eleellä: hän tipauttaa pään pöytään, minkä opettaja tulkitsee kuolemisen elehtimiseksi (r. 3, *aina ei kuole*.) Vuoro on kolmiosaisen opetussyklin kolmannen position evaluoiva vuoro, jolla hän osittain hyväksyy Rolanin vastauksen mutta merkitsee sen myös hieman riittämättömäksi. Vuoron kanssa samanaikaisesti opettaja suuntaa katseensa muihin oppilaisiin. Tämän voinee tulkita niin, että hän siirtyy yksilöidystä vuoron tarjoamisesta yksilöimättömään vuoron tarjoamiseen, jotta toivotunlainen vastaus opettajan kysymykseen voidaan saada.

Eimar ottaa vastausvuoron (r. 4), jolla hän opettajan vuoron osittain toistamalla merkitsee Rolanin toiminnan riittämättömäksi vastaukseksi ja antaa samalla oman vastauksensa: *hänel- hän ei- hän ei kuole mut hän en jaksa tehdä mitään*. Rivillä 5 opettaja hyväksyy Eimarin vastauksen sekä suullisesti että nyökkäyksellä: *aivan ei jaksa tehdä mitään*. Tässä esimerkissä opettaja siis merkitsee deiktisellä eleellä

⁶ Katri Karvonen (2007: 125) määrittelee yksilöidyt vuoronsiirrot sellaisiksi, joissa opettaja yksiselitteisesti valitsee tai nimeää oppilaan vastausvuoroon.

huomionkohteeksi erityisesti pään – ei minkä tahansa kehonosan, jota voi sattua. Kiinnostavaa on, että oppilas vastaa opettajan kysymykseen eleellä, minkä opettaja ja myös Eimar tulkitsevat vastaukseksi.

3.1.2 Opettaja korvaa osan puheesta kehoillisella toiminnalla

Edellä olleissa katkelmissa opettaja käytti kehoillista toimintaa osoittamaan vuorossaan huomionkohteita, jotka olivat keskeisiä kysymyksen oikein ymmärtämisen kannalta. Tarkastelen seuraavaksi kysymyksiä, joissa opettaja korvaa kehoillisella toiminnalla osan puheesta. Seuraava katkelma on myös sydämen toimintaa käsittelevältä oppitunnilta.

Esimerkki 4. Sydän.

```
01 Opettaja:      kuinka monta litraa (.) sinussa on vert[a,  
                  {KATSOO EETUA  
                  {EETU KATSOO PÖYTÄÄN  
                  {OPETTAJA KÄÄNTÄÄ  
                  KATSEEN MUIHIN OPPILAIISIIN  
02 Eetu:          [viisi.  
                  {KATSOO  
03 Opettaja:      OPETTAJAAN  
                  viisi kuusi litraa (0.1) mikä on se elin (.)  
                  {NYÖKÄYTTÄÄ PÄÄTÄÄN JA KATSOO OPPILAITA  
                  {NOSTAA OIKEAN  
                  KÄDEN RINNAN KOHDALLE, LASKEE SEN ALAS RINNAN  
                  ALAPUOLELLE JA NOSTAA MOLEMMAT KÄDET RINNAN  
                  PÄÄLLE PUMPPAAVAN NÄKÖISESTI  
04               jok[a=  
05 Eetu:          [=>syvän<  
06 Opettaja:      sydän.  
                  {LASKEE KÄDET ALAS JA KATSOO EETUA.
```

Rivillä 1 opettaja esittää kysymyksen *kuinka monta litraa sinussa on verta*. Hän katsoo samaan aikaan Eetua mutta kääntää sitten nopeasti katseensa muihin oppilaisiin. Eetu mahdollisesti tulkitsee opettajan katseen vastausvuoron antamisena itselleen, koska hän myös ottaa vastausvuoron (r. 2). Opettaja hyväksyy Eetun vastauksen toistolla ja nyökkäyksellä. Hän jatkaa hakukysymyksellä *mikä on se elin* (r. 3) ja samanaikaisesti tuottaa ikonisen eleen, jolla hän imitoi pumppaavaa sydäntä. Eleen lisäksi opettaja antaa vihjeen vastauksesta yläkäsitteen (*elin*) avulla. Lyhyen tauon jälkeen hän tuottaa kysymyksensä jatkoksi *joka*-pronominin, johon Eetu vastaa nopeasti ja päällekkäispuhuntana *syvän* (r. 5). Opettaja hyväksyy Eetun vastauksen jälleen toistolla (r. 6). Samanaikaisesti hän laskee kätensä alas ja päättää eleen.

Esimerkki 5. Häntä.

32

demonstratiivisella lausumalla *täällä puolella* hän viittaa tarkoitteen sijaintiin ja antaa myös tällä tavalla vihjeen vastauksesta oppilaalle (ks. esim. ISK § 668).

Eetu ja Eimar ottavat samaan aikaan vastausvuoron (r. 8 ja 9). Eetu ääntelehtii ennen varsinaista vastausta, minkä tulkitSEN sanan hakemisena. Vastauksen *häntä* Eetu tuottaa selkeästi kovemmalla äänellä. Opettaja hyväksyy vastauksella toistolla, laajentaa sitten vuoroaan ja täydentää Eimarin vastausta: *häntä nii sialla possulla on saparo mutta muilla eläimillä on häntä* (r. 10). Tällä täydennyksellä hän ilmaisee, miltä osin Eimarin vastaus oli pätevä, ja samalla jäsentää kyseistä leksikaalista kenttää. Useissa tarkastelemissani esimerkeissä opettaja toistaa oppilaan vastauksen opetussyklin kolmannen position palautevuorossa. Toiston vuorovaikutuksellinen tavoite on ilmaista, että opettaja hyväksyy oppilaan vastauksen. Toisto palautevuoron muotona on merkityksellinen myös kielenoppimisen näkökulmasta: Lantolf ja Thorne (2006: 171) ovat huomanneet, että toisto kielellisenä toimintona voi edistää kielen oppimista, vaikka sen tavoite olisi etupäässä vuorovaikutuksellinen.

Esimerkki 6. Sarvet.

01 Opettaja:	häntä nii (.) sialla (.) possulla on saparo (.) {KATSOO EETUUN, HYMYILEE EETULLE {TUO TAKANA OLEVAN KÄDEN ETEENSÄ JA VIE KÄDEN TAKAISIN TAAKSENSA NYRKKIIN
02	mutta mui[lla eläimillä on häntä, {HEILUTTAA KÄTTÄ TAKANANSA EDESTAKAISIN
03 Eetu:	[possulla on kling (.) kling hehe,
04 Opettaja:	mites sillä voi sit olla päässä niinku to- sa- {VIE TAKANA OLEVAN KÄTENSÄ PÄÄNSÄ PÄÄLLE JA LIIKUTTAA KÄTTÄNSÄ YLÖS ALAS PÄÄNSÄ PÄÄLLÄ
05 Eimar:	SARVET,
06 Opettaja:	sarvet voi olla päässä. {NYÖKKÄÄ JA LASKEE YLHÄÄLLÄ KÄTENSÄ ALAS
07 Rolan:	korvat (.) korvat.
08 Opettaja:	korvat on aina -- ymm (.) joo-o (.)

Myös tässä esimerkissä on kyse eläinten ruumiinosien nimien opettelusta. Rivillä 3 Eetu merkitsee naurulla humoristiseksi puheena olevan sapon: *possulla on kling kling hehe*. Rivillä 4 opettaja esittää hakukysymyksen *mites sillä voi sit olla päässä niinku to- sa-*. Samanaikaisesti hän vie käden päänsä päälle ja liikuttaa kättä ylös alas ilman, että hän tuottaa suullisesti vihjettä kysymyksen kohteesta. Vuoron lopussa opettaja tekee kaksi korjausaloitetta. Hän on aloittamassa *to*-alkuista sanaa, mutta korjaa sen *sa*-alkuiseksi. Opettaja kuitenkin jättää vuoron kesken ja pyrkii saamaan vastauksen oman kehollisen

toimintansa avulla oppilaalta. Eimar vastaa opettajalle oma-aloitteisesti ja muuta puhetta kovemmalla äänellä *sarvet* (r. 5). Opettaja hyväksyy Eimarin vastauksen ensinnäkin toistolla: *sarvet voi olla päässä* (r. 6). Lisäksi hän myös nyökkää, mikä eksplikoi vastauksen hyväksymistä (ks. tässä tutkimuksessa luku 3.2).

Rivillä 7 Rolan ottaa oma-aloitteisen vastausvuoron ja toistaa vastauksensa *korvat* kaksi kertaa. Opettaja vastaa tähän, että *korvat on aina* (r. 8). Tulkitsen opettajan vuoron niin, että hän osittain hyväksyy Rolanin vastauksen sellaiseksi, mikä hänellä oli mielessä. Kiinnostavaa on, että hänen kysymyksensä (r. 4) viittauskohde on yleisesti eläin, koska porsaalla ei ole sarvia. Opettaja on esittänyt kysymyksiä erilaisten eläinten ominaisuuksista, ja tässä hänen eleensä antaa vihjeen vastauksen tarkoitteesta. Edeltävien esimerkkien tapaan ele päättyy, kun oppilas tuottaa vastauksen kysymykseen.

Myös esimerkki 7 on samalta oppitunnilta kuin edeltävät esimerkit. Opettaja tuottaa kehollisena toimintana vastauksen, jonka Eimar nopeasti sanallistaa.

Esimerkki 7. Suu.

```
01 Opettaja:      korvat on aina -- ymm (.) joo-o (.)
02               onkos- millä se syö (.) onko sillä,
                  {NOSTAA KÄDEN SUUNSA ETEEN JA PYÖRITTÄÄ KÄDESSÄ
                  OLEVAA KYNÄÄ SUUN YMPÄRI
03 Eimar:        suu?
04 Opettaja:      sillä on s[uu myös,
                  {LASKEE KÄDEN RINTAKEHÄNSÄ ETEEN
05 Eetu:          [su- suu nenä silmät.
06 Opettaja:      nenä ja silmät.
```

Opettaja esittää aluksi kysymyksen (r. 2). Hän aloittaa verbikysymystä implikoivalla *onkos*, mutta vaihtaa sen hakukysymykseen *millä se syö*. Lyhyen tauon jälkeen hän esittää vielä verbikysymyksen, jonka hän kuitenkin jättää kesken (*onko sillä*). Samaan aikaan, kun opettaja aloittaa kysymysvuoronsa (r. 2), hän nostaa käden suunsa eteen ja pyörittää kädessä olevaa kynää suunsa ympäri. Kysymyksessä *syödä*-verbi tuottaa vihjeen vastauksesta. Eimar vastaa opettajan kysymykseen *suu* (r. 3), minkä opettaja hyväksyy toistolla ja laajennuksella *myös* (r. 4). Eetu täydentää vastausta osittain päällekkäin opettajan vastauksen kanssa (r. 5). Opettaja hyväksyy Eetun vastauksen toistamalla ne vuoronosat, joita hän ei edellä vielä hyväksynyt: *nenä ja silmät* (r. 6).

Ele on keskeisessä roolissa opettajan kysymyksessä, koska se on samalla vastaus, jonka opettaja pyrkii saamaan oppilailta. Vaikeatulkintainen kehollisen toiminnan ja kielellisen vuoron yhteispeli voi hankaloittaa vuorovaikutuksen etenemistä, jos oppilaat

eivät ymmärrä, mitä opettaja tarkoittaa. Itsekorjaukset kysymyksen muotoilussa ovat tulkintani mukaan opettajan keino tehdä haettu vastaus mahdollisimman ymmärrettäväksi. Edellä esitetyissä esimerkeissä vuorovaikutus onkin ollut pitkälti ongelmatonta.

Vaikuttaa siltä, että vastauksen tuottaminen kehollisena toimintana kysymyksen aikana on selkeä toimintamalli, johon niin opettaja kuin oppilaat vuorovaikutuksessa orientoituvat. Opettajan esittämät kysymykset ovat arvuuttelevia vuoroja, joihin oppilas tuottaa vihjeiden avulla vastauksen. Seuraavassa katkelmassa haetaan myös eläinten ruumiinosien nimiä.

Esimerkki 8. Tuntosarvet.

```
01 Opettaja:      sit joillakin on semmoset,  
                  {NOSTAA KÄDEN PÄÄNSÄ PÄÄLLE JA NOS-  
02 Eetu:          TAA KÄTTÄNSÄ YLÖS PÄÄNSÄ PÄÄLLÄ EDESTAKAISIN  
                  sarvet.  
03 Opettaja:      joillakin on sarvet ja sit on semmoset niinku,  
                  {VIE KÄTENSÄ PÄÄNSÄ KESKELLE, TUO SEN  
                  OTSANSA ETEEN, VIE KÄDEN KASVOJEN ETEEN JA SITTEN  
                  RINTAKEHÄLLE  
                  {HYMYILEE  
04 Eetu:          aa this,  
                  {NOSTAA MOLEMMAT KÄDET NYRKISSÄ OTSANSÄ  
                  ETEEN, OSOITTAA ETUSORMILLA ETEENPÄIN  
05 Opettaja:      nii mitkä ne on,  
06 Eetu:          i dont remember lölölölölö,  
                  {LASKEE KÄDET ALAS PULPETILLE  
07 Opettaja:      nekin on sarvet mut ne on tuntosarvet (.) feiks  
                  nii (.) tuntosarvet (.) no sit katsotaan mitä  
                  (.) mitä eläimiä on,  
                  {SIIRTYY TOISEN PÖYDÄN LUOKSE  
                  OTTAMAAN PAPEREITA, PALAA JAKAMAAN NE OPPILAILLE
```

Rivillä 1 opettaja aloittaa sanan selittämisen jälleen arvuuttelevalla vuorolla *sit joillakin on semmoset*. Samanaikaisesti hän nostaa molemmat kätensä päänsä yläpuolelle, liikuttaa niitä ylös alas ja elehtii käsiensä avulla eläimen sarvia. Tämän ja edellisten esimerkkien arvuuttelevilla vuoroilla opettaja selittää tarkoitetta, jolle hän hakee nimeä suullisesti tuotetun kysymyksen ja siihen liittyvän kehollisen toiminnan avulla. Tällä hän pyrkii samaan oppilaat arvaamaan sanan. Hän kuvaa tarkoitteen ilman sen nimeämistä. Kuvaus tarjoaa oppilaille paikan tuottaa tarkoitteen nimen.

Eetu ottaa oma-aloitteisen vuoron (r. 2), jonka voi tulkita vastaukseksi opettajan vuoroon. Opettaja hyväksyy Eetun vuoron toistamalla Eetun sanoman sanan mutta jatkaa vielä toisen sanan hakemista: *joillakin on sarvet ja sit on semmoset niinku* (r. 3). Vuoronsa aikana hän liikuttaa käsiä sekä kasvojensa että rintakehensä edessä.

Eetu ottaa jälleen oma-aloitteisen vuoron, tällä kertaa englanniksi *aa this* (r. 4). Samaan aikaan hän elehtii opettajan hakeman vastauksen, mikä selviää opettajan seuraavasta vuorosta: *nii mitkä ne on* (r. 5). Eetu vastaa tähän englanniksi, että hän ei muista (r. 6). Rivillä 7 opettaja tuottaa itse oikean vastauksen: *nekin on sarvet mut ne on tuntosarvet*. Tämän jälkeen hän siirtyy seuraavaan aiheeseen.

Tässä katkelmassa kiinnostavaa on, kuinka opettaja muotoilee kysymyksensä. Ensinnäkään kumpikaan hänen ensimmäisistä, sanaa hakevista vuoroista (r. 1 ja 3) ei ole muotoiltu kysymykseksi. Varsinainen kysymys tulee vasta myöhemmin (r. 5), kun Eetu on jo eleellä tuottanut oikean vastaukset. Lisäksi opettajan vuorot riveillä 1 ja 3 eivät ole semanttisesti kovin kuvaavia tai eksplisiittisiä: opettaja toistaa sekä proadjektiivin *semmonen* että indefiniittisen pronominin *joillakin* kaksi kertaa. Vaikuttaa siltä, että opettajan sanahaku nojautuu tässä esimerkissä hyvin vahvasti opettajan eleeseen, jota hän katkelmassa myös muuttaa kaksi kertaa.

Opettajan pedagogisesti strategista kehollisen toiminnan hyödyntämistä voidaan tarkastella myös yhteiskonstruktioiden näkökulmasta. Kielikylpykontekstissa yhteiskonstruktioita tarkastellut Södergård (2002: 94–96) on huomannut, että kielikylpyopettaja voi jättää lausuman syntaktisesti keskeneräiseksi, jotta kielikylvyssä oleva lapsi voi tuottaa opettajan aloittaman lausuman loppuun oikealla sanalla. Myös Savijärvi (2011) on tehnyt samankaltaisia havaintoja väitöskirjassaan, jossa hän tarkasteli lasten tekemiä täydennyksiä kielikylpyopettajan vuoroihin. Ylläolevassa esimerkissä opettajan kehollinen toiminta vuoron aikana (r. 3–4) riittää tuottamaan projektion sanasta, jonka Eetu ymmärtääkin (r. 4). Toisaalta tilanteinen konteksti ohjaa oppilaita tulkitsemaan opettajan toiminnan kysymykseksi, vaikka syntaktisesti lausuma ei olisikaan muotoiltu kysymykseksi.

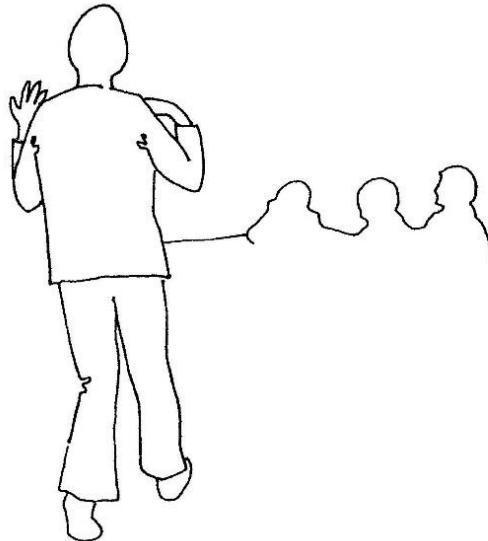
Kiintoistaa on myös Eetun vastaus rivillä 4. Hän tuottaa vuoron, joka implikoi sitä, että hän tietää vastauksen opettajan oppilaille kohdistettuun opittavaa asiaa koskevaan sanahakuun. Sen sijaan, että hän pyrkisi sanallisesti hakemaan tai selittämään sanaa, hän tuottaa vastauksen kehollisena toimintana, minkä opettaja myös hyväksyy. Voi olla, että Eetun suomen kieli taito ei riitä kuvaamaan haettua sanaa sen enempää. Esimerkki eksplikoi joka tapauksessa sitä, kuinka niin opettaja kuin oppilas orientoituvat keholliseen toimintaan yhtenä keskeisenä vuorovaikutuksen resurssina ilman, että sitä tarvitsee erikseen tilanteessa osoittaa.

Esimerkeissä, jotka olen esitellyt edellä, opettaja tuottaa kehollisen toiminnan samanaikaisesti kysymyksen tai kysymykseksi tulkittavan vuoron kanssa. Seuraavassa

esimerkissä opettaja tuottaa ensin selittävän vuoron, minkä aikana hän elehtii hakemansa sanan, ja vasta sitten eksplisiittisesti vuoron, jolla hän hakee selittämäänsä sanaa.

Esimerkki 9. Punainen aine.

01 Opettaja: †tänää:n (.) me puhumme,
02 {KÄVELEE TUOLI KÄSISSÄ TOISTA PÖYTÄÄ KOHTI
03 Rolan: †ei tänne tänne tänne (.) tänne
{NOSTAA VASEMMAN KÄDEN JA KUROTTAA KOHTI TUOLIA
JA KOSKEE SITÄ {LASKEE TUOLIN ALAS TOISEEN
PÖYTÄÄN
04 Opettaja: punaisesta aineesta jota teissä on.
{LIIKUTTAÄ KÄSIÄÄN YLHÄÄLTÄ ALAS YLÄVARTALONSA
EDESSÄ JA KÄVELEE TAKAISIN PÖYTÄÄN
05 Opettaja: mikä se [o-
06 Eetu: [veri.
07 Opettaja: veri (0.3) >joo< veri.



Rivillä 1 opettaja alkaa kertoa, mitä tulevalla oppitunnilla opiskellaan. Monipolvisen vuoron aikana hän liikkuu luokassa tuoli kädessä, mihin oppilaista Rolan kiinnittää huomiota (r. 3). Kun tuoli on laskettu alas, hän jatkaa monipolvista vuoroansa: *punaisesta aineesta jota teissä on* (r. 4). Samalla hän liikuttaa käsiänsä kehonsa edessä ylhäältä alaspäin ja kävelee takaisin pöytään, jonka ääressä oppilaat istuvat (ks. yllä oleva kuva). Hän esittää kysymyksen *mikä se o-* (r. 5), johon Eetu vastaa osittain päällekkäin opettajan vuoron lopun kanssa (r. 6). Eetu tuottama vastaus *veri* on oikea, ja opettaja hyväksyy sen kolmiosaisen opetussyklin kolmannen position vuorolla toistamalla Eetun vastauksen ja hakemansa sanan kaksi kertaa sekä tuottamalla hyväksyvän dialogipartikkelin *joo*.

Toisin kuin esimerkissä 7, tässä opettajan selittävää vuoroa (r. 4) oppilaat eivät näytä tulkitsevan mahdolliseksi kysymykseksi. Kukaan oppilaista ei vuoron jälkeen esimerkiksi ota oma-aloitteista vuoroa, mikä voisi implikoida opettajan vuoron tulkitsemista kysymykseksi.

3.1.3 Yhteenveto

Olen tarkastellut tässä luvussa, millä tavoin opettaja hyödyntää kehollista toimintaa esittäessään kysymyksiä oppilaille. Opettajan kysymysvuoroissa kehollisella toiminnalla on osoittautunut olevan erityyppisiä funktioita. Käsittelin ensin (luku 3.1.1) esimerkkejä, joissa opettaja tuottaa kysymyksen sisältöön liittyvän kehollisen toiminnan puheena tuotetun vuoron aikana. Keskiöön nousi se, että samanaikaisella kehollisella toiminnalla opettaja näyttää merkitsevän huomionkohteita, jotka ovat keskeisimpiä kysymyksen oikein ymmärtämisen ja sen semanttisen sisällön kannalta. Kun opettaja tuottaa selityksen kehollisena toimintana, suullisen selittämisen tarve vähenee (Lazaraton 2004: 100). Tämä on merkittävää kakkoskielisessä luokahuoneessa, jossa oppilaiden kielitaito on vielä vähäinen. Liiallinen sanallinen selittäminen voi jopa vaikeuttaa varsinaisen asian ymmärtämistä.

Sen jälkeen luvussa 3.1.2 tarkastelin esimerkkejä, joissa opettaja ei tuota opeteltavaa sanaa puhuttuna lausumana. Luvun esimerkeissä huomattiin, että opettaja tuottaa arvuuttelevia vuoroja: Hän jättää kysymyksen suullisesti kesken ja jatkaa sitä kehollisella toiminnalla. Kehollisella toiminnalla opettaja tuottaa vastauksen kysymykseensä, ja tällä tavoin hän pyrkii saamaan oppilaat tuottamaan vastauksen suullisesti. Opettaja siis ohjaa oppilaat huomaamaan hänen kehollisen toimintansa ja näin osoittaa sen olevan pedagogisesti merkittävää.

Tällaisilla arvuuttelevilla vuoroilla opettaja selittää tarkoitetta, jolle hän hakee nimeä suullisesti tuotetun kysymyksen ja siihen liittyvän kehollisen toiminnan avulla. Arvuuttelevat vuorot esimerkeissä osoittavat, että opettaja käyttää kehollista toimintaa strategisena ja pedagogisena vuorovaikutuksen keinona luokahuoneessa. Luvussa käy ilmi se, kuinka opettajan kehollinen toiminta on strateginen ja pedagoginen työväline (ks. myös Taleghani-Nikazm 2008). Opettaja yhdistää kahta eri modaliteettia, puhetta ja kehollista toimintaa, joilla hän edistää oppitunnin agenda ja oppimista.

Yksi kehollisen toiminnan funktioista on etualaistaa oppitunnin agendan kannalta keskeinen tieto vuorovaikutuksessa. Lazaraton (2004: 100) on tarkastellut opettajan kehollista toimintaa kakkoskielisessä luokkahuoneessa ja todennut, että kehollisen toiminnan hyödyntäminen on sekä keskeinen osa L2-opettajan pedagogista työkalupakkia että osoitus opettajan pedagogisesta osaamisesta. Tellier (2010: 2) on huomannut, että opettajan pyrkii kehollisella toiminnalla auttamaan oppilaita eteenpäin. Kehollisella toiminnalla opettaja myös saa herkemmin oppilaiden huomion, mikä tekee oppitunnista dynaamisen (mts. 2). Analysoimani esimerkit osoittavat, että eleellä on myös strateginen ajallinen positio. Opettaja päättää eleensä vasta, kun hän on evaluoinut oppilaan vastauksen kysymykseen, johon ele liittyy.

Taleghani-Nikazmin (2008) mukaan L2-opettajat käyttävät kehollista toimintaa kommunikatiivisena strategiana, jonka avulla he antavat oppilaille vihjeitä uusien tai hankalien sanojen merkityksistä. Tällä tavoin opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden tuottaa sanan itse sen sijaan, että opettaja tuottaisi sen suoraan. Kehollinen toiminta mahdollistaa ja helpottaa uuden kielen oppimista. Havainnot, jotka olen tässä luvussa tehnyt, ovat samansuuntaisia Taleghani-Nikazmin (2008) tekemien havaintojen kanssa. Opettaja hyödyntää kehollista toimintaansa strategisesti edistämään oppitunnin tavoitetta eli opettamista ja oppimista, mihin kakkoskielisessä luokkahuoneessa liittyy saumattomasti myös kielen oppimisen mahdollisuus jokaisessa vuorovaikutustilanteessa.

3.2 Kehollinen toiminta palautteena oppilaan vastaukseen

Luvussa 3.1 tarkastelin, millä tavoin opettaja hyödyntää kehollista toimintaa oppitunnilla oppilaille esittämissään kysymyksissä. Tässä luvussa tarkastelen opettajan toimintaa oppilaiden tuottaman vastauksen näkökulmasta.

Fokuksessa on se, miten opettaja ajoittaa oppilaan vastauksen hyväksyvän nyökkäyksensä suhteessa puheena tuotettuun kolmannen position evaluoivaan vuoroon. Analysoin aluksi tilanteita, joissa opettaja nyökkää ennen puheena tuotettua vuoroaan (luku 3.2.1). Luvussa 3.2.2 tarkastelen samanaikaista nyökkäystä ja puheena tuotettua vuoroa. Keskeinen analyysinkohde on se, mitkä ovat erilaisten modalityettien, nyökkäyksen ja puheen, funktiot meneillään olevassa toiminnassa.

3.2.1 Opettajan nyökkäys edeltää oppilaan vastauksen suullista evaluointia

Ensimmäinen esimerkki on oppitunnilta, jonka aiheena on veri ja verenkierto. Opettaja on edellä esittänyt kysymyksiä verenkiertoon liittyvistä asioista. Oppilaat istuvat saman pöydän ääressä.

Esimerkki 10. Viisi litraa verta.

```
01 Opettaja:          kuinka monta litraa (.) sinussa on verta,  
02                               {KATSE EETUUN  
03                               {KATSE MUIHIN OPPILAIISIIN  
04                               {EETU KATSOO  
05 OPETTAJAA  
06 Eetu:              viisi,  
07                               {OPETTAJA KATSOO EETUUN, NYÖKYTTELEE  
08 PÄÄTÄÄN JA KÄÄNTÄÄ NYÖKYTELLEN KATSEEN MUIHIN  
09 OPPILAIISIIN  
10 Opettaja:          viisi kuusi litraa.
```

Rivillä 1 opettaja esittää kysymyksen *kuinka monta litraa sinussa on verta* ilman, että hän eksplisiittisesti nimeää ketään oppilaista vastausvuoroon, mutta hän suuntaa katseensa pian kysymyksen aloitettuaan Eetun. Kysymyksen lopun aikana hän siirtää katseensa Eetusta muihin oppilaisiin (r. 3). Opettaja ikään kuin implikoi vuoronantoa Eetulle, mutta katseen kääntäminen pois Eetusta muihin jättää epäselväksi kysymyksen suuntaamisen.⁷

Eetu, joka on kysymyksen lopussa kääntänyt katseensa opettajaan, ottaakin vastausvuoron (r. 6). Eetun vastauksen jälkeen opettaja kääntää katseensa tähän, nyökyttelee hänen suuntaansa (r. 7–8) ja edelleen päättänsä nyökytellen kääntää katseensa muihin oppilaisiin. Vasta tämän jälkeen hän hyväksyy Eetun vastauksen toistamalla ja hieman tarkentamalla sitä (r. 10). Nyökkäys opetussyklin kolmannen position evaluoivana vuorona on itsenäinen sosiaalinen toiminto (vrt. Rossano 2012: 34). Opettaja ottaa vastaan Eetun vastauksen kahdella ajallisesti peräkkäisellä ja modaliteetiltaan erilaisella toiminnolla, ensin nyökkäämällä ja sitten kielellisesti. Tämä kahtalaisuus toteutuu myös muissa tämän luvun esimerkeissä.

Tässä esimerkissä huomionarvoista on se, miten opettaja muokkaa osallistumiskehikkoa nyökkäyksellä ja katseella. Opettajan katse on kiinnittynyt

⁷ Luokkahuonevuorovaikutuksessa tavallisin keino jakaa vuoroja on nimetä vastaanottaja ja samaan aikaan kohdistaa katse häneen (Mehan 1979). Toisaalta arkikeskustelussa pelkkä katse voi riittää nimeämään seuraavan vuorovaikutuksen osallistujan (Goodwin 1981, Lerner 2003). On mahdollista, että arkikeskustelun käytänteet sulautuvat luokkahuonevuorovaikutukseen varsinkin silloin, kun opettaja ei nimeä ketään oppilaista vastausvuoroon.

Seuraavassa katkelmassa toiminta on samankaltaista kuin esimerkissä 10. Opettaja ja oppilaat ovat edellä keskustelleet sydämen toiminnasta, ja opettaja on esittänyt siihen liittyen useita kysymyksiä. Esimerkki on oppitunnin alusta.

```
01 Opettaja:          >kuinka iso sydän on< (0.5) näytä.
                      {KÄÄNTÄÄ KATSEEN EETUSTA MUIHIN OPPILAISIIN
                                {EETU NOSTAA KÄDET NYRKKIIN
                                        {OPETTAJAN KATSE EETUUN

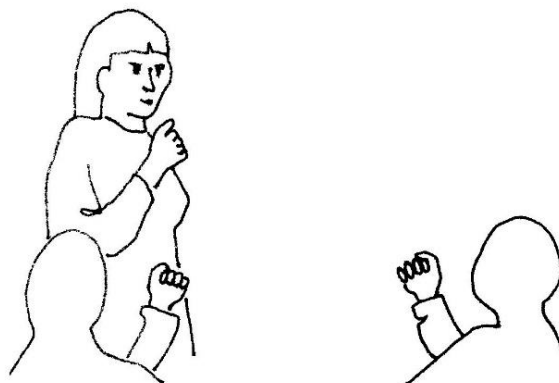
02 Eetu:              >ei< noin noin,
                      {LASKEE TOISEN NYRKIN ALAS

03 Rolan:            sy- noin- noin- noin ää- miten- niin (.)
                      {PURISTAA OIKEAN KÄTENSÄ NYRKKIIN
                                {OPETTAJA KATSOO ROLANIA

04                   suuri kuin se,
                                {ALKAA NYÖKYTELLÄ PÄÄTÄÄN

05 Opettaja:        nyrkki.
                      {LAIITTA KÄTENSÄ NYRKKIIN

06 Eetu:            joo.
```



41

hän kääntää katseensa pois Eetusta, joka on ennen tätä kysymystä vastannut toiseen opettajan kysymykseen, ja kohdistaa katseensa muihin oppilaisiin. Kehotuksen ja kysymyksen välillä on lyhyt tauko, jonka aikana Eetu nostaa kädet nyrkkiin. Opettaja kääntää kehotuksensa aikana katseen takaisin Eetuun (r. 1).

Rivillä 2 Eetu tekee itsekorjauksen, jolla hän itse asiassa korjaa kehollista toimintaansa: Hän laskee samalla toisen nyrkkinsä alas. Rivillä 3 Rolan ottaa myös vastausvuoron, jonka aikana hän puristaa toisen kätensä nyrkkiin. Hän empii, venyttää äänteitä ja tekee runsaasti itsekorjauksia vuorossaan. Goodwinin ja Goodwinin (1986: 55) mukaan tällaiset piirteet puheessa osoittavat, että kielentuottaminen on työlästä vuorovaikutuksen osallistujalle. Opettaja kääntää katseensa lähes heti Rolaniin, kun tämä alkaa puhua. Rivillä 4 Rolan tuottaa loppuun vuoronsa: *niin suuri kuin se*. Hänen nyrkissä oleva kätensä täydentää lausuman ikään kuin loppuun. Rolanin vuoron jälkeen opettaja ensin nyökyttelee ja sitten sanallistaa tämän eleen: *nyrkki* (r. 5, ks. yllä olevaa kuvaa). Opettaja laittaa myös oman kätensä nyrkkiin.

Tässä esimerkissä opettajan evaluoiva, opetussyklin kolmannen position vuoro on melko kompleksinen: Hän hyväksyy Rolanin vastauksen ensin nyökyttelyllä ja sitten suullisena ilmaisuna, kuten edeltävässä esimerkissä. Evaluoivan toiminnan lisäksi opettaja toteuttaa vuorollaan kielen opettamisen toimintaa sanallistamalla Rolanin kehollisena toimintana tuottaman vastauksen, jota hän ei mahdollisesti vähäisen kielitaidon takia osaa kielentää. Opettajan vuoro on monimerkityksinen, kahden eri modaliteetin yhdistelmä. Vaikka Rolan ei kykenekään tuottamaan hakemaansa sanaa, on juuri nyökyttely toiminnan kannalta keskeistä: se implikoi, että opettaja ymmärsi vastauksen ja arvioi sen oikeaksi huolimatta oppilaan takeltelusta. Hän hyväksyy vastauksen toistolla, johon hän on sulauttanut Rolanin vastauksen sanallistamalla sen (vrt. Ruuskanen 2007: 98).

Edellä esittelemissäni esimerkeissä opettaja ensin nyökyttelee oppilaan vastauksen jälkeen ja vasta sitten tuottaa vastauksen hyväksyvän vuoron puheena. Seuraavassa kolmessa esimerkissä opettaja alkaa nyökytellä vastauksen hyväksymisen merkiksi jo oppilaan vuoron aikana. Vaikka nyökkäys ajoittuu siis hieman eri kohtaan kuin edeltävissä esimerkeissä, se edelleen edeltää hänen puheena tuotettua vuoroaan.

Seuraava esimerkki on oppitunnilta, jolla käsitellään sydämen toimintaa. Opettaja on jatkanut kysymysten esittämistä sydäimestä ja sen toiminnoista.

Esimerkki 12. Mitä sydän tekee.

01 Opettaja: kerro mitä sydän tekee,
02 Eetu: ä- e- tekee verta koko kehon sisälle (.) tekee et
03 veri liikku täällä (.) jokaisella paikalla
{OPETTAJA ALKAA NYÖKYTELLÄ PÄÄTÄÄN
{OPETTAJA KÄÄNTÄÄ KATSEEN ROLANIIN
04 Rolan: --
05 Opettaja nii (.) se työntää verta eli se pumppaa verta
06 kaikkialle,
{KOSKETTAA RADIMIRIN HARTIAA KÄDELLÄÄN, KÄÄNTÄÄ
KATSEEN MUIHIN OPPILAISIIN
07 ruumiiseen (.) jos tää sormi vaikka ei saa verta
08 ni mitä tapahtuu,

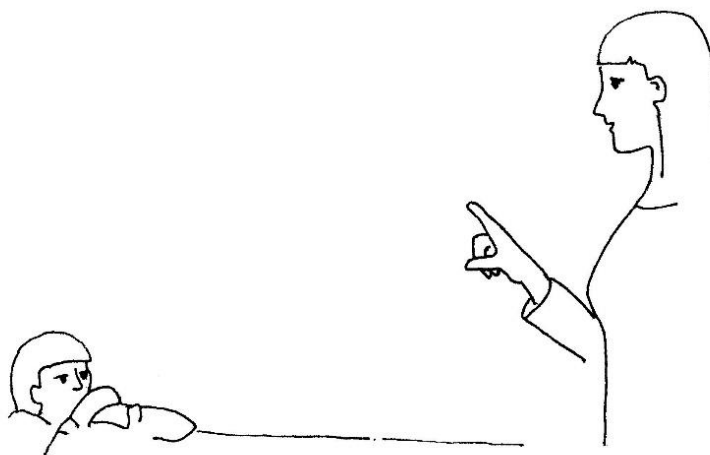
Suurimpaan osaan kysymyksistä, joita opettaja esittää oppitunnin alussa tunnin aiheesta, opettaja ei nimeä ketään oppilaista vastausvuoroon. Usein vastausvuoron ottaa Eetu, jolla on aineistoni perusteella oppilaista kehittynein kielitaito. Tässä esimerkissä kaava on samanlainen: Opettaja esittää kysymyksen (r. 1), johon Eetu vastaa oma-aloitteisesti (r. 2). Vuoron alussa Eetu tuottaa empimisääniä sekä tarkentaa vuoroaan lyhyiden taukojen jälkeen. Pragmaattisesti vastaus on kuitenkin ymmärrettävä, mitä implikoi opettaja hyväksyvä nyökyttely, joka alkaa Eetun vuoron aikana tämän alkaessa puhua verenkierrosta kehon sisällä (r. 3). Riveillä 5–6 opettaja hyväksyy vastauksen dialogipartikkelilla *nii* ja tarkentaa sen jälkeen Eetun vuoroa esittämällä siitä parafrasoin, jossa korvaa tämän käyttämän verbin toisilla (*tehdä* → *työntää, pumppaa*).

Opettajan nyökyttely, jolla hän hyväksyy vastauksen riveillä 2–3, ajoittuu Eetun vuorossa kohtaan, jossa tämä tarkentaa lyhyen tauon jälkeen vastaustaan (*tekee et veri liikkuu* --). Samanaikaisesti Eetu liikuttaa vasenta kättään pitkin oikeaa kättä, millä hän ilmentää veren liikkumista kehossa. Ensimmäinen tauko, Eetun intonaatio taikka kehollinen toiminta eivät implikoi sitä, että hänen vuoronsa olisi loppumassa, vaikka vuoron siirtymän mahdollistava kohta olisi tässä kohtaa mahdollinen. Opettajan toiminta ei myöskään viesti siitä, että hän ei ymmärtäisi Eetun vuoron olevan lopussa. Hän alkaa nyökytellä melko pian sen jälkeen, kun Eetu jatkaa vuoroaan, ja kääntää katseen pois tästä vasta, kun hänen tarvitsee kiinnittää huomionsa Rolaniin, joka häiritsee oppituntia.

Kun opettaja hyväksyy vastauksen suullisesti (r. 5–6), opettajan katse on ensin Rolanissa ja sitten muissa oppilaissa. Opettaja ei siis kohdistaa katsetta varsinaisesti Eetuun, joka on tuottanut vastauksen hänen kysymykseensä. Nyökkäyksellä on siis tässä keskeinen merkitys: Sillä toteutuu eksplisiittinen vastauksen hyväksymisen toiminto, jonka opettaja myös eksplisiittisesti kohdistaa katseella vastauksen antajalle eli Eetulle. Esimerkki 13 on samalta oppitunnilta kuin edeltävä esimerkki, ja se on suoraa jatkoa sille.

Esimerkki 13. Kuolio.

01 Opettaja: nii (.) se työntää verta eli se pumpppaa verta
 02 kaikkialle,
 {KOSKETTAA ROLANIN HARTIAA KÄDELLÄÄN, KÄÄNTÄÄ
 KATSEEN MUIHIN OPPILAIISIIN
 03 ruumiiseen (.) jos ihminen- öö- jos vaikka tää
 04 sormi ei,
 {KATSOO OPPILAITA VUOROTELLEN
 {HEILUTTAA
 SORMEA
 05 saa verta (.) mitä tapahtuu,
 06 Eetu: menee mustaksi,
 {KATSOO OPETTAJAA
 {OPETTAJA KATSOO EETUA JA ALKAA NYÖKYTELLÄ
 {EIMAR TÖKKÄÄ ROLANIA KYNÄLLÄ
 07 Opettaja: menee kuolioon=joo.
 {KATSE EIMARIIN, TARTTUU EIMARIA KÄDESTÄ JA OHJAA
 SEN POIS EIMARISTA



Riveillä 1–2 opettaja tarkentaa Eetun vastausta siitä, miten sydän pumpppaa verta kehoon. Samanaikaisesti hän laskee kätensä Rolanin olkapäälle rauhoittaakseen Rolania, joka häiritsee oppituntia Eimarin kanssa. Hän katsoo samalla muita oppilaita ja aloittaa rivillä 3 uuden kysymyksen: *jos ihminen- öö- vaikka tää sormi ei saa verta mitä tapahtuu* (r. 3–5). Samanaikaisesti hän katsoo vuorotellen oppilaita ja alkaa heiluttaa sormeaan (ks. yllä oleva kuva). Opettaja tekee vuorossaan muutaman itsekorjauksen, joilla hän tulkintani mukaan muotoilee puheensa sisäistä rakennetta sopivammaksi niin, että se kakkoskieliset oppilaat voivat sen ymmärtää helpommin (ks. Goodwin 1981).

Lernerin (2003: 179) mukaan katseella voidaan eksplikoida, kenelle senhetkinen toiminto vuorovaikutuksessa on tarkoitettu. Kun opettaja kysymyksensä aikana kohdistaa katseensa kaikkiin oppilaisiin vuorotellen, hän mahdollistaa senhetkisessä tilanteisessa osallistumiskehikossa kaikille oppilaille vastaajan roolin. Taas

vastausvuoron ottaa Eetu rivillä 6: *menee mustaksi*. Opettaja alkaa nyökytellä hyväksyvästi vuoron aikana (ks. yllä oleva kuva). Huomionarvoista tässä on se, että nyökyttely alkaa *mennä*-verbin jälkeen, mikä implikoi sitä, että opettaja jo tässä vaiheessa tietää saavansa oikean vastauksen. Edellisessä esimerkissä opettaja alkoi nyökytellä vasta myöhemmässä vaiheessa, kun oppilas oli tarkentanut vastaustaan. Kuten edellisessä esimerkissä, opettaja toistaa vastauksen mutta korvaa sen sisältämän luonnehdinnan lääketieteellisellä termillä: *menee kuolioon joo* (r. 7). Opettaja sulauttaa korjauksen kolmannen position vuoroonsa (ks. Ruuskanen 2007).

Eimar ja Rolan jatkavat tunnin häiritsemistä, ja opettaja kääntääkin katseensa Rolaniin vuoronsa aikana (r. 7). Tässäkin esimerkissä nyökyttely ja vastaajaan samanaikaisesti kohdistuva katse implikoivat eksplisiittisimmin oppilaan vastauksen hyväksyntää. Kun opettaja tuotti puheena hyväksymisen ja tarkennuksen, hänen katseensa oli jo kohdistunut toiseen oppilaaseen ja vastauksen hyväksymiseksi tulkittava toiminta oli jo kompleksisempi ymmärtää. Opetussyklin kolmannen position evaluoiva vuoro, jonka opettaja tuottaa, on kompleksinen ja monimerkityksinen: Nyökkäys kehollisena toimintana implikoi oppilaan vastauksen hyväksymistä. Nyökkäyksen jälkeen puheena tuotettu kolmannen position vuoro toimi sekä vastauksen hyväksyvänä toimintana että kielen opettamisen välineenä, kun opettaja tarkensi Eetun vuoroa (r. 7). Kakkoskielisessä luokkahuoneessa opettajan rooli on monisyinen: jokainen tilanne on myös kielen oppimista mahdollistava tilanne. Oppilaan vastauksen tarkentaminen tai sanallistaminen hyväksyvän nyökkäyksen jälkeen osoittavat sen, että opettaja orientoituu rooliinsa myös kielenopettajana.

Nyökkäys oppilaan vastauksen hyväksymistä ilmentävänä toimintona ei liity ainoastaan opettajan tuottamiin epäaitoihin kysymyksiin, jotka liittyvät tiukasti oppitunnin agendaan, vaan myös vapaaseen, koulumaailmaan agendaan liittyvään puheeseen. Seuraavana on esimerkki tästä.

Esimerkki 14. Luosto.

01 Opettaja:	ja sitten Rolan kertoi että hiihtolomalla sinä
02	olit laskettelemassa (.)
	{NYÖKKÄÄ ROLANIN SUUNTAAN
03	mis- mikä paikka se nyt oli,
04 Rolan:	Luo:stossa.
	{OPETTAJA NYÖKYTTELEE
05 Opettaja:	joo (.) Luostolla.
	{NYÖKYTTELEN KÄÄNTÄÄ KATSEENSA MUIHIN OPPILAIISIIN

Tunnin aiheena on verenkiertoelimistö, jota oppilaat piirtävät taululla olevan mallin mukaisesti omille papereilleen. Oppilailla on ollut hiihtoloma, ja opettaja esittää tuntityöskentelyn ohessa oppilaille kysymyksiä hiihtolomasta. Hän on edellä puhunut Ebban kanssa. Hän siirtyy seuraavana Rolaniin: *ja sitten Rolan kertoi että hiihtolomalla sinä olit laskettelemassa* (r. 1–2). Opettaja sekä nimeää Rolanin että suuntaan katseensa häneen. Hän jatkaa vuoroaan rivillä 3. Hänen vuoronsa viittaa siihen, että Rolanin lomanvietosta on ollut puhetta jo ennen lomaa. Ensinnäkin aluksi hän toteaa, miten Rolan on lomansa viettänyt (r. 1–2), ja esittää sitten kysymyksen: *mis- mikä paikka se nyt oli* (r. 3).

Rolan vastaa opettajalle rivillä 4: *Luostossa*. Vuorossaan hän venyttää ensimmäistä tavua, jonka aikana opettaja alkaa jo nyökytellä hyväksyvästi. Opettaja tuottaa dialogipartikkelin *joo* (r. 4) ja lisäksi toistaa rakenteellisesti oikean muodon paikannimestä korjaamalla paikallissijan oikeaksi (ks. esim. 11 ja 13). Hän jatkaa vuoronsa aikana nyökyttelyä ja nyökytellen kääntää katseen pois Rolanista muihin oppilaisiin. Edeltävien esimerkkien tapaan, kun opettaja on nyökkäyksellä eksplisiittisesti hyväksynyt oppilaan vastauksen, hän katseen suuntaamisella pois vastaajasta ja nyökyttelyllä laajentaa kahdenkeskistä, tilanteista osallistumiskehikkoa koskemaan kaikkia oppilaita.

3.2.2 Opettajan evaluoi vastauksen samanaikaisesti nyökkäyksellä ja suullisesti

Tarkastelen seuraavaksi esimerkkejä, joissa opettaja hyväksyy oppilaan vastauksen samanaikaisesti nyökkäyksellä ja suullisella lausumalla. Ensimmäinen esimerkki on oppitunnilta, jonka aiheena on aivotoiminta. Opettaja on edellä kysynyt, minkä kokoiset aivot ovat. Oppilaat ovat tuottaneet vastauksen kehollisena toimintana niin, että he ovat nostaneet molemmat nyrkinsä ilmaan ja siten ilmaisseet ihmisen aivojen kokoa.

Esimerkki 15. Aivot vaurioituu.

01 Eimar:	mutta- mutta muurahaisella on toi- TOIja aivot
02	hehe.
	{NIPISTÄÄ SORMIA YHTEEN
03 Opettaja:	fvähän pienet.£ (0.5) no ajattele jos aivot
04	vaurioituu (.) jos aivoihin sattuu mitä sitten
05	tapahtuu,
06 Ebba:	mä t[iedän,
07 Eetu:	[blaa blöö blyy,
08 Ebba:	ne (.)
09 Opettaja:	ni?

	{KATSOO EBBAA JA NYÖKÄYTTÄÄ PÄÄTÄÄN
10 Ebba:	mä <u>tiedä</u> [n.
11 Eetu:	[<u>kuolee</u> .
12 Ebba:	<u>ei</u> jeij[ei.
13 Eetu:	[ihminen <u>kuolee</u> .
14 Opettaja:	voi kuolla joo? {NYÖKKÄÄ JA KATSOO EBBAA JA EETUA.
15 Ebba:	minun mummol oli se.
16 Opettaja:	nii mitäs sil mummolla kävi. {NYÖKKÄÄ KERRAN
17 Ebba:	mä en osaa selittää.

Ensimmäisellä rivillä Eimar vitsailee, kuinka muurahaisella on pienet aivot. Opettaja kommentoi Eimarinvuoroa hymyillen (r. 3). Lyhyen tauon jälkeen opettaja esittää kysymyksen siitä, mitä aivoille tapahtuu, jos ne vaurioituvat (r. 3–5). Ebba ottaa vastausvuoron, jolla ilmaisee tietävänsä asian (r. 6): *mä tiedän*. Samanaikaisesti Eetu tuottaa päällekkäispuhuntana ääntelyä. Ebba aloittaa vuoron viittaamalla aivoihin persoonapronominilla *ne* (r. 8), mutta hän jättää vuoronsa kesken. Opettaja kehottaa Ebbaa jatkamaan vastausvuoroaan, katsoo samalla häntä ja nyökäyttää päätään. Ebba kuitenkin vain toistaa aiemman vuoronsa mahdollisesti siksi, että Eetu alkaa vastata osin päällekkäispuhuntana hänen vuoronsa kanssa (r. 10).

Rivillä 11 Eetu tuottaa oman vastauksensa osittain päällekkäispuhuntana Ebban vuoron (r. 10) kanssa. Riveillä 11–13 Ebba ja Eetu kiistelevät Eetun vastauksesta, jota Ebba ei hyväksy. Eetu toistaa vastauksensa (r. 13), ja opettaja hyväksyy vastauksen nyökkäyksellä ja puheena tuotettuna vuorona: *voi kuolla*. Opettaja kohdistaa katseensa sekä Ebbaan että Eetuihin, jotka istuvat vierekkäin pöydän ääressä. Hänen intonaationsa on nouseva vuoron lopussa (ks. myös rivi 9), mikä implikoi ymmärryksen mukaan sitä, että hän odottaa vielä jatkoa vuorolle – Ebba ei ole vielä saanut sanottua omaa vastaustaan. Englanninkielisillä oppitunneilla nousevan intonaation on huomattu implikoivan opettajan kolmannen position vuorossa sitä, että vastaus ei ole täysin riittävä (ks. esim. Seedhouse 2004), kun taas suomenkielisessä aineistossa opettajan vuorossa laskeva intonaatio merkitsee sitä, että hän on hyväksynyt oppilaan vastauksen (ks. esim. Ruuskanen 2007).

Ebba vastaa kertomalla henkilökohtaisesta kokemuksestaan, jota hän ei kuitenkaan osaa selittää tarkemmin suomeksi (r. 15 ja r. 17). Katkelma jatkuu niin, että Eetu selittää tapahtumaa opettajalle.

Tässä esimerkissä toinen oppilas aloittaa vastauksensa kesken toisen vastausta, mistä seuraa vastausvuorosta kilpailua. Eetu toistaa vastauksensa kaksi kertaa ennen kuin

opettaja hyväksyy sen nyökkäyksellä ja toistamalla vastauksen. Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että opettaja on orientoitunut tilanteessa Ebbaan, joka on ensimmäisenä ottanut vastausvuoron. Nyökkäys ja samanaikainen suullinen vuoro, joilla opettaja hyväksyy Eetun vastauksen, muodostavat välisekvenssin opettajan ja Ebban väliseen keskusteluun. Luokahuoneessa opettajan tärkeä tehtävä on huomioida oppilaista jokainen. Välisekvenssillä opettaja osoittaa Eetun vastauksen huomioiduksi ja hyväksytyksi, mutta kohdistaa huomion vuoronloppuisella, nousevalla intonaatiolla takaisin Ebbaan ja hänen keskeneräiseen vuoroonsa.

Seuraavassa esimerkissä on kolme erilaista nyökkäystä, joilla kaikilla opettaja hyväksyy vastauksen. Keskityn erityisesti kahteen jälkimmäiseen nyökkäykseen, koska ne ovat tämän analyysiluvun kannalta keskeisimpiä.

Esimerkki 16. Kaksi litraa verta.

```

01 Opettaja:      kuinka paljon verta ihmisessä on=
02 Eetu:          =viisi litraa.
                                {OPETTAJA NYÖKYTTELEE
03 Opettaja:      miten- mitä luulet kuinka monta litraa voi (.)
04                lähteä ihmisestä ennen kuin se kuolee (.)
05                jos vaikka liikenneonnetto[muudessa,
06 Rolan:                [kaikki,
07 Opettaja:      kaikki,=
08 Ebba:          =kaksi litraa.
09 Opettaja:      ehkä kaksi litraa (.) on jo vaarallinen.
                                {NYÖKKÄÄ JA KATSOO EBBAA
10 Eetu:          kun ihminen[-
11 Rolan:                [kaksi litraa,
12 Rolan:          ä-[ö-
13 Eetu:          [kun ihminen kuo[l-
14 Rolan:                [siis kun,
15 Eetu:          KUN ihminen kuolee veri ei mene mihinkään=
16 Opettaja:      =ei mene ei mene (.)
                                {KATSOO EETUA JA NYÖKKÄÄ SIVUILLE
                                {NYÖKKÄÄ
17                mutta että ihminen voi kuolla jos veri lähtee (.)
18                jos paljon verta lähtee pois (.) ym joo.
                                {NYÖKKÄÄ JA KÄÄNTÄÄ
                                KATSEEN EETUSTA POIS KÄDESSÄÄN OLEVIIN PAPEREIHIN

```

Rivillä 1 opettaja esittää oppilaille kysymyksen *kuinka paljon verta ihmisessä on*. Eetu ottaa heti opettajan kysymyksen jälkeen oma-aloitteisen vastausvuoron (r. 2), jonka opettaja hyväksyy nyökyttelyllä. Tässä sekvenssissä opetussyklin kolmas positio muodostuu pelkästä nyökyttelystä. Riveillä 3–5 opettaja esittää oppilaille jo seuraavan kysymyksen. Hän muokkaa kysymystään heti vuoron alussa (*miten- mitä luulet --*) ja ikään kuin aloittaa sen uudestaan (Schegloff 1987).

Rolan ottaa oma-aloitteisen vastausvuoron osittain päällekkäin opettajan vuoron kanssa (r. 6). Opettaja toistaa Rolanin vuoron (r. 7). Hänen äänenpainonsa on laskeva, ja hän venyttää sanaa hieman. Ymmärryksen mukaan hän ei vuorollaan hyväksy Rolanin vastausta, vaan vuoro jää ehkä mahdollisesti kesken, koska Ebba ottaa myös oma-aloitteisen vastausvuoron rivillä 8 ja vastaa *kaksi litraa*. Hänen vastauksensa opettaja hyväksyy selkeämmin. Hän katsoo Ebbaa, nyökkää ja tuottaa samanaikaisesti kolmannen position arvioivan vuoron: *ehkä kaksi litraa on jo vaarallinen*. Rivillä 11 Rolan toistaa Ebban vastauksen.

Riveillä 10, 13 ja 15 Eetu tuottaa vastauksen, joka jää aluksi kesken (r. 10 ja 13) Rolanin kanssa samanaikaisen puhunnan takia. Rivillä 15 Eetu saa sanottua vastauksensa kokonaan: *kun ihminen kuolee veri ei mene mihinkään*. Opettaja vastaa (r. 16) Eetulle vuoroon heti tämän vuoron perään toistolla: *ei mene ei mene*. Vuoronsa aikana opettaja tekee kaksi päänliikettä. Ensiksi hän kääntää päätä puolelta toiselle, millä hän ilmaisee vuoron sisällön kielteisyyttä. Toisella kerralla hän nyökkää ja toistaa kielteisen verbimuodon uudestaan. Riveillä 17–18 opettaja tarkentaa aihetta.

Tulkintani mukaan opettajan vuorot riveillä 16–18 implikoivat sitä, että opettajan mielestä Eetun vastaus on hieman opettajan esittämän kysymyksen aiheen vierestä. Opettaja joka tapauksessa hyväksyy Eetun vuoron (r. 15), koska sisällöllisesti se on oikein. Vastauksen suullinen hyväksyminen ja nyökkäys ovat samanaikaisia. Opettajan esittämän kysymyksen jälkeen oppilaista moni ottaa vastausvuoron, mistä syntyy päällekkäispuhuntaa. Opettaja on hieman aiemmin kysynyt oppilailta, missä sydän on. Ebba on ottanut vastausvuoron ja osoittanut keskelle rintakehäänsä. Tästä on seurannut väittelyä siitä, missä sydän sijaitsee. Eetu on juuri sanonut, että sydän ei ole keskellä vaan hieman sivussa. Ebba vastaa Eetulle rivillä 1 ja osoittaa samalla sormella rintakehäänsä.

Esimerkki 17. Missä sydän on.

01 Ebba:	EIJ ole on keskel katso (.) {OSOITTAA SORMELLA KESKELLE RINTAKEHÄÄNSÄ
02	[tääl ei.
03 Opettaja:	[ei oo ihan keskel vähän siinä reunassa.
04 Eetu:	SIIN ei ole sytän [oi--
05 Rolan:	[SIINÄ siinä. {OSOITTAA SYDÄMEN KOHDALLE
06 Opettaja:	siinä. {NYÖKKÄÄ JA KATSOO ROLANIA.
07 Rolan:	siinä katso siinä siinä.
08 Opettaja:	joojoo. {NYÖKKÄÄ

Esimerkki 18. Sydän.



Katkelman alussa opettaja esittää oppilaille kysymyksen *kuinka monta litraa sinussa on verta*. Kysymyksensä aikana hän katsoo ensin Eetua, sitten siirtää katseensa muihin oppilaisiin. Eetu siirtää katseensa opettajaan opettajan vuoron lopussa ja ottaakin vastausvuoron (r. 2). Opettaja hyväksyy Eetun vastauksen nyökyttelyllä ja sen jälkeen toistolla ja tarkentamalla veren määrää kehossa: *viisi kuusi litraa* (r. 3). Hän kääntää samalla nyökytellen katseensa muihin oppilaisiin (ks. yllä oleva kuva 1). Eetun vastauksen arvioinnin jälkeen hän esittää uuden kysymyksen: *mikä on se elin joka-*. Samaan aikaan hän vie kätensä sydämensä kohdalle. Eetu ottaa jälleen vastausvuoron (r. 4), minkä takia opettajan vuoro jää kesken.

Eetu tuottaa oikean vastauksen, minkä opettaja hyväksyy kääntämällä katseensa nyökkäävästi Eetuun (ks. yllä oleva kuva 2) ja Eetun vastauksen toistolla sekä korjaamalla vastausta morfofonologisesti (*sytän* → *sydän*). Tämän jälkeen hän esittää uuden kysymyksen ja kääntää jälleen katseensa muihin oppilaisiin (r. 6). Vastauksen toistaminen, samanaikainen nyökkäys ja katseen kohdistaminen vastauksen antaneeseen oppilaaseen osoittavat eksplisiittisesti opetussyklin kolmatta positiota. Oppilaan tuottamassa vastauksessa ei ole sisällöllistä ongelmaa, joten opettaja siirtyy eteenpäin seuraavaan kysymykseen.

Seuraavassa katkelma on aivan oppitunnin alusta, jossa oppilaat ovat juuri järjestäytyneet pöydän ääreen ja opettaja on alkamassa puhua päivän opiskeltavasta aiheesta. Olen analysoinut saman esimerkin luvussa 3.1.1. opettajan esittämän kysymyksen ja kehollisen toiminnan näkökulmasta.

Esimerkki 19. Punainen aine.

01 Opettaja:	↑ <u>t</u> änää:n (.) me <u>p</u> uhumme,
02	{KÄVELEE TUOLI KÄSISSÄ TOISTA PÖYTÄÄ KOHTI
03 Rolan:	↑ <u>e</u> i tänne tänne tänne (.) tänne
	{NOSTAA VASEMMAN KÄDEN JA KUROTtaa KOHTI TUOLIA
	JA KOSKEE SITÄ
	{OPETTAJA LASKEE TUOLIN
	ALAS TOISEEN PÖYTÄÄN
04 Opettaja:	<u>p</u> unais <u>e</u> sta aineesta jota <u>t</u> eissä on.
	{LIIKUTTAA KÄSIÄÄN YLHÄÄLTÄ ALAS YLÄVARTALONSA
	EDESSÄ JA KÄVELEE TAKAISIN PÖYTÄÄN
05 Opettaja:	mikä se [o-
06 Eetu:	[<u>v</u> eri.
07 Opettaja:	<u>v</u> eri (0.3) >joo< <u>v</u> eri.
	{KUMARTUU KATSOMAAN EETUA NYÖKKÄÄVÄSTI, NOSTAA
	SITTEN KATSEEN TAKAISIN MUIHIN OPPILAIISIIN

Rivillä 1 opettaja alkaa selostaa päivän aihetta. Samanaikaisesti hän vie ylimääräisen tuolin pois toisen pöydän ääreen. Rolan yrittää saada hänet tuomaan tuolin hänen viereensä (r. 3), mutta opettaja siirtää tuolin toiseen pöytään. Rolanin kehotuksesta ja opettajan toiminnasta muotoutuu välisekvenssi opettajan vuoron väliin. Tilanne kestää joitakin sekunteja, ja vasta sen jälkeen opettaja tuottaa loppuun aloittamansa vuoron (r. 4). Samanaikaisesti hän liikuttaa käsiään kehoansa pitkin. Samaan aikaan hän lähestyy pöytää, jonka ääressä oppilaat istuvat. Hän esittää kysymyksen *mikä se o-* (r. 5), joka jää kesken, kun Eetu ottaa oma-aloitteisen vastausvuoron (r. 6). Hän hyväksyy vastauksen dialogipartikkelialkuisella toistolla ja kumartumalla katsomaan Eetua nyökkäävästi (r. 7).

Esimerkeissä, joita olen edellä analysoinut, opettajan nyökkäys ja puheena tuotettu opetussyklin kolmannen position evaluoiva vuoro ovat samanaikaisia. Opettaja osoittaa toimintaansa eri tavoin: niin katseella, nyökkäyksellä kuin puheena tuotetulla lausumalla. Luvussa 3.2.1, jossa tarkastelin nyökkäyksiä itsenäisinä, puheena tuotettua vuoroa edeltävinä toimintoina, opettaja nyökyttelee joitakin sekunteja. Nyökyttely siis kestää jonkin aikaa mahdollisesti siksi, että nyökyttelyn funktio eli vastauksen hyväksyminen olisi mahdollisimman selvää oppilaille. Tämän luvun esimerkeissä opettaja nyökyttelyn sijasta nyökkää kerran tai kaksi, eli ajallisesti nyökkäys toimintona on lyhyempi. Koska opettaja tuottaa kolmannen position toiminnon samanaikaisesti suullisesti ja nyökkäyksellä, toiminta on eksplisiittinen. Vaikuttaa siltä, että puheena tuotettuihin vuoroihin orientoidutaan eksplisiittisimpinä toimintoina kuin keholliseen toimintaan, koska nyökkäyksen ajallinen kesto on lyhyempi kuin silloin, kun opettaja tuottaa oppilaan vastauksen hyväksymisen nyökyttelyä ennen puheena tuotettua vastauksen hyväksymistä.

3.2.3 Yhteenveto

Opetussyklin kolmannen position tutkiminen on keskeinen ikkuna luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen: sekventiaalisesti kolmas positio on vuorovaikutuksessa se paikka, jossa oppilaan vastausta arvioimalla opettaja voi joko kannustaa tai lannistaa oppilasta (Tainio 2007: 43). Opettajan esittämä kysymys ja sen muotoilu taas vaikuttavat siihen, millaista vastausta kysymys projisoi (Tainio 2007, Ruuskanen 2007). Opetussyklin positioden tarkastelu on merkittävää, koska ne ovat kohtia, joissa tapahtuu toimintaa (Ruuskanen 2007: 94).

Olen tässä luvussa tarkastellut opettajan kehollista toimintaa siinä sekventiaalisessa kohdassa, jossa oppilas tuottaa vastauksen opettajan esittämään kysymykseen. Keskiössä on ollut opetussyklin kolmannen position ympärillä tapahtuva toiminta, ja kehollisista toiminnoista tarkastelun kohteena ovat olleet erityisesti opettajan nyökkäykset, niiden funktio ja ajallinen sijoittuminen sekvenssiin. Lisäksi olen tarkastellut sitä, miten opettaja suuntaa katseensa joko vastauksen tuottaneeseen oppilaaseen tai muihin tilanteessa mukana oleviin oppilaisiin.

Analyysilukujen jaottelu perustuu nyökkäysten ajalliseen positioitumiseen opetussyklin kolmannen position vuorossa, jonka opettaja tuottaa. Opetussyklin kolmas positio on lähtökohtaisesti opettajalle varattu: positiossa keskeinen toiminta on arvioida oppilaan tuotos (Sinclair ja Coulthard 1975, Seedhouse 2004). Luvun 3.2.1 esimerkeissä opettaja nyökyttelee oppilaan tuottaman vastauksen jälkeen, mikä merkitsee oppilaan tuotoksen hyväksymistä. Tämän jälkeen opettaja vielä tuottaa kolmannen position vuoron toistamalla oppilaan vuoron ja mahdollisesti tarkentamalla sitä hieman, jos tuotos on pragmasyntaktisesti epätäydellinen.

Opettaja yhdistää opetussyklin kolmannessa positiossa kahta eri modaliteettia. Nyökkäyksellä opettaja arvioi oppilaan tuottaman vastauksen joko hyväksytyksi tai hylätyksi ja suullisella lausumalla opettaja sekä arvioi että toteuttaa kielen opettamista. Useissa esimerkeissä opettaja tarkentaa oppilaan vastausta yleiskielen standardien mukaan oikeammaksi tai vaihtoehtoisesti sanallistaa oppilaan vastauksen, jonka oppilas on tuottanut kehollisesti. Nyökkäys on toiminnan kannalta keskeinen: se ilmentää opettajalta oppilaan tuotoksen ymmärtämistä ja oikeellisuutta huolimatta oppilaan suullisesta takeltelusta.

Luvussa 3.2.2 esittelin katkelmia, joissa opettaja tuottaa nyökkäyksen ja suullisen vuoron samanaikaisesti opetussyklin kolmannessa positiossa. Keskeinen ero luvussa 3.2.1 esiteltyihin katkelmiin on nyökkäyksen ajallinen kesto. Luvussa 3.2.1 opettaja nyökyttelee jopa joitakin sekunteja ennen kuin hän tuottaa kolmannen position vuoron suullisena. Luvussa 3.2.2 opettaja nyökyttelyn sijasta nyökkää vain kerran tai kaksi, eli suullisen vuoron kanssa samanaikainen nyökkäys on ajallisena toimintona lyhyempi. Jotta nyökyttely voidaan ymmärtää kolmannen position toimintana, eli oppilaan tuotosta arvioivana toimintana, sen täytyy olla melko eksplisiittistä vastaanottajalle. Nyökyttely siis kestää jonkin aikaa mahdollisesti siksi, että nyökyttelyn funktio eli vastauksen hyväksyminen olisi mahdollisimman selvää oppilaille.

Kun opettaja tuottaa nyökkäyksen ja oppilaan vastauksen hyväksymisen puheena tuotettuna lausumana samanaikaisesti, toiminta on nopeammin tulkittavissa oppilaan tuotoksen hyväksyväksi toiminnaksi kuin pelkällä nyökkäyksellä. Huomionarvoista on, että nyökkäysten ajallisessa sijoittamisessa ja kestossa näkyy orientoituminen kielelliseen kolmannen position vuoroon. Samanaikaisina toimintoina yksi tai kaksi nyökkäystä ovat riittävät. Itsenäisenä, evaluoivana ja suullista vuoroa edeltävänä toimintana taas nyökyttely kestää ajallisesti pitempään.

Kääntä (2011: 143) on tutkinut vuoronantoja luokkahuoneessa ja havainnut, että opettaja voi rakentaa vuoronsa selvennyksen suullisesti, kun taas vuoronanto pohjaa keholliseen toimintaan. Samoin Kääntä on huomannut, että vuoronannot voivat esiintyä joko yksin tai yhdessä puhutun elementin kanssa. Analysoimissani katkelmissa näyttäytyy samantyyppisiä elementtejä: Nyökyttely, jolla opettaja evaluoi oppilaan tuotoksen, pohjaa keholliseen toimintaan. Suullisesti tuotetulla kolmannen position vuorolla on sekä vastauksen evaluoiva funktio mutta myös sitä selventävä, tarkentava tai sanallistava merkitys.

Merkille pantavaa on myös se, millä tavoin opettaja muokkaa osallistumiskehikkoa kolmannessa positiossa tai sen jälkeen. Molemmissa analyysiluvuissa on esimerkkejä, joissa hän hyväksyttyään eksplisiittisesti vastausvuoron ottaneen oppilaan tuotoksen suuntaa katseensa muihin oppilaisiin tuottaessaan kolmannen position vuoroa. Hän ikään kuin laajentaa itsensä ja vastauksen antaneen oppilaan välisen väliaikaisesti kahdenkeskisen osallistumiskehikon myös muiden, kuuntelevien roolissa olevien oppilaiden ulottuville.

Analyysilukujen esimerkeissä näyttäytyy kolmannen position monimerkityksisyys ja siihen keskeisesti liittyvät kompleksiset toiminnot. Vaikka keskiössä on oppilaan tuotoksen evaluointi, siihen liittyy lisäksi kielen oppiminen ja opettaminen, mikä on kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa jatkuvasti läsnä. Nyökyttelyllä ja katseen kohdistamisella voidaan myös muokata tilanteista osallistumiskehikkoa ja diskurssirooleja. Huomionarvoista on se, että opettajan keholliseen toimintaan suhtaudutaan vuorovaikutusta jäsentävänä toimintana (vrt. Kääntä 2011: 123), ja sellaisena sekä opettaja että oppilaat kehollista toimintaa vuorovaikutuksessa myös hyödyntävät.

3.3 Kehollisen toiminnan sanallistaminen

Tässä luvussa analysoin, millä tavoin opettaja sanallistaa niin omaa kehollista toimintaansa kuin oppilaidenkin kehollista toimintaa. Esimerkit osoittavat, että kehollinen toiminta ja suulliset lausumat nivoutuvat saumattomasti yhteen kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa. Kuten edellisissä kahdessa luvussa (3.1 ja 3.2), näytän seuraavien katkelmien avulla, että kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa keholliseen toimintaan orientoitutaan kuten puhuttuun kieleen, eikä sitä eksplikoida puhutusta kielestä erottuvaksi tai toisarvoiseksi.

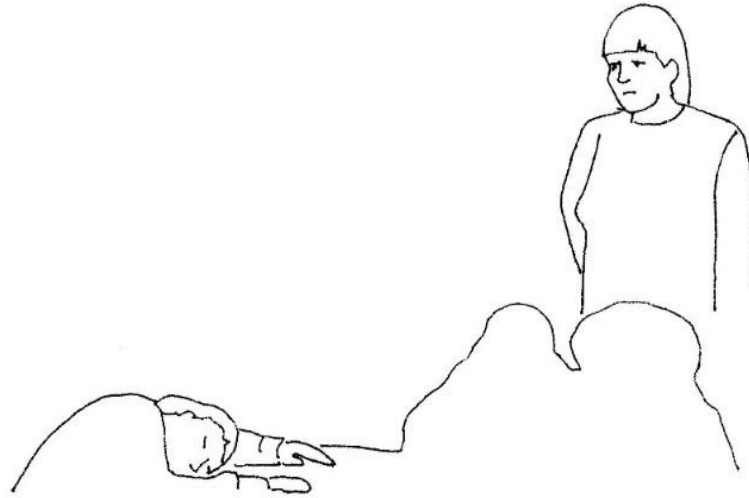
Sanallistamisella tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä, miten kehollinen toiminta muutetaan sanalliseen muotoon. Myös tässä luvussa esittelen esimerkkejä, joissa kehollinen toiminta on joko itsenäinen toiminto tai suullista vuoron kanssa esiintyvä toiminto. Tarkastelen ensin, miten opettaja sanallistaa oppilaan kehollisesti tuottamia vuoroja, ja mikä merkitys tällä tilanteisessa kontekstissa on. Luvussa 3.3.2 käsittelen, miten opettaja sanallistaa omaa kehollista toimintaansa. Ensimmäiseksi analyysin kohteena ovat vuorot, joissa opettaja sanallistaa oppilaan kehollisesti tuottaman vuoron.

3.3.1 Opettaja sanallistaa oppilaan kehollisesti tuottaman vuoron

Esimerkki 20 on kevään toiselta oppitunnilta. Opettaja ja oppilaat ovat edellä keskustelleet sydämen toiminnasta. Tässä esimerkissä oppilas tuottaa opettajan kysymykseen vastauksen kehollisena toimintana, jonka opettaja sanallistaa.

Esimerkki 20. Sit kuolee.

```
01 Opettaja:      mitä sit tapahtuu jos sydän pysähtyy?
                  {KATSOO ENSIN ROLANIIN, SITTEEN EETUUN
02 Eetu:          iy:y.
                  {TIPAUTTAA PÄÄNSÄ PÖYDÄLLE
03 Opettaja:      mmmh sit kuolee.
                  {OSIIRTÄÄ KATSEEN EETUSTA PÖYTÄÄN
04                (1.5)
05 Opettaja:      sit pitää antaa semmosia (1.3) sähköshokkeja (.)
                  {NOSTAA KÄDET NYRKISSÄ RINTANSA ETEEN
                  JA LIIKUTTAA NIITÄ EDESTAKAISIN RINTANSA PÄÄLLÄ
06                eiks nii?
```



Katkelma on oiva esimerkki siitä, kuinka monifunktioisia opettajan ja oppilaan kehollinen toiminta voivat yhdessä ainoassa sekvenssissä olla⁸. Opettaja esittää hakukysymyksen *mitä sit tapahtuu jos sydän pysähtyy*. Hän ei eksplisiittisesti, esimerkiksi nimeämällä, osoita vuoroa kenellekään oppilaista. Kysymyksensä aikana hän kuitenkin osoittaa katseensa ensin Rolaniin ja sitten Eetuun. Eetu ottaa vastausvuoron, jonka aikana hän tuottaa samanaikaisesti äännähdyksen (*iy:y*) ja tipauttaa päänsä pöytää vasten (ks. yllä oleva kuva).

Opettajan vuoro (r. 3) on monifunktionen. Ensinnäkin opettaja esittää sillä kolmiosaisen opetussyklin kolmannen position arvioivan vuoron ja näin hyväksyy Eetun vastauksen. Toiseksi hän samalla sanallistaa Eetun kehollisen toiminnan: *mmm sit kuolee* (ks. yllä oleva kuva). Rivin 3 vuoroa seuraa tauko, jonka aikana hän siirtää katseensa Eetusta takaisin pöytään, jonka ääressä oppilaat istuvat. Hän jatkaa selittävällä vuorolla (*sit pitää antaa semmosia sähköshokkeja*, r. 5) ja samanaikaisesti elehtii käsillään elvyttämistä.

Kiinnostavaa tässä esimerkissä on se, miten opettaja suhtautuu oppilaan kehollisesti tuottamaan vastaukseen. Opettaja ei osoita Eetun vastausta (r. 2) riittämättömäksi, vaikka puheena tuotettu vastaus puuttuikin. Opettajan vuoro (r. 3) osoittaa selvästi, että hän käsittelee Eetun (r. 2) vuoroa vastauksena kysymykseensä. Katkelman perusteella on mahdotonta sanoa, tuottaako Eetu kuolemista ilmaisevan eleen siksi, että hän ei osaa suomeksi *kuolla*-verbiä. Joka tapauksessa kehollinen toiminta vastauksena antaa opettajalle mahdollisuuden sanallistaa kehollinen toiminta ja tällä tavoin mahdollistaa kielen oppiminen oppilaille. Opettajan tehtäväksi jää näin oppilaan vastauksen muovaaminen kielen oppimista palvelevaksi toiminnaksi (ks. Walsh 2011).

⁸ Tarkastelen luvussa 3.3.2 samaa katkelmaa opettajan kehollisen toiminnan näkökulmasta.

Edellä esittelemässäni esimerkissä opettaja teki suoraviivaisen tulkinnan siitä, millaisen vastauksen oppilas antoi kehollisella toiminnallaan. Seuraavassa esimerkissä opettaja tarjoaa oppilaalle vuoronsa korjausmahdollisuuden. Katkelma on edeltävää esimerkkiä seuraavalta oppitunnilta. Oppitunnin aiheena on edelleen sydämen toiminta.

Esimerkki 21. Kun pelästyy.

```
01 Opettaja:      millon se lyö nopeesti?
02 Eetu:          kun [juokset.
03 Ebba:          [juokset.
04 Opettaja:      n[ii,
05 Eimar:         [KUN juoksee ja niin kun teet teet tätä aa:h,
                                     {ROLAN
NOSTAA KÄDET ETEENSÄ, HAUKKOO HENKEÄ JA NOJAA
TUOLINSA SELKÄNOJAAN
06 Opettaja:      Ekun pelästyy vai (.) nii (.) joo.
```

Esimerkki alkaa, kun opettaja esittää kysymyksen siitä, milloin sydän lyö nopeasti (r. 1). Eetu ja Ebba ottavat lähes samanaikaisesti vuoron ja vastaavat opettajan kysymykseen päällekkäispuhuntana: *juokset* (r. 2 ja r. 3). Opettaja hyväksyy (r. 4) Eetun ja Ebban vastaukset dialogipartikkelilla *nii*, mutta vuoro jää kesken, kun oppilaista myös Eimar ottaa vastausvuoron.

Eimarin vuoronalkuinen *kun*-konjunktio (r. 5) on lausuttu selvästi muuta puhetta kovammalla äänellä, mikä voi implikoida Eimarin halua vastata kysymykseen, vaikka Eetu ja Ebba ovat jo antaneet siihen vastauksen. Eimar toistaa Eetun ja Ebban vastauksen *kun juoksee* mutta jatkaa vielä vuoroaan ja lisää siihen kehollisen toiminnan: *kun juoksee ja niin kun teet teet tätä aah* (r. 5). Vuoron lopussa Eimar nostaa kädet eteensä, haukkoo henkeä ja nojaa tuolinsa selkänokkaan. Opettajan tulkinta siitä, mitä Eimar ilmaisee eleellä, seuraa heti Eimarin vuoroa: *kun pelästyy vai* (r. 6).

Kiinnostavaa tässä esimerkissä on se, että opettaja tuottaa kehollisen toiminnan sanallistamisen perään rinnastuskonjunktio *vai* (r. 6), joka antaa Eimarille mahdollisuuden korjata opettajan kenties väärä tulkinta tämän eleestä. Lilja (2010: 138–141) on tarkastellut väitöskirjassaan ymmärryshedokkaita kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa. Hänen aineistossaan tyypillisen ymmärryshedokkaan rakenteeseen kuuluu partikkeliosio alussa, ymmärryshedokkaan ydin eli ymmärryshedokasosio (*kun pelästyy*, r. 6) ja sitä seuraava partikkeliosio lopussa (*vai*, r. 6). Yksi ymmärryshedokkaan funktioista on edeltävissä vuoroissa sanomatta jääneen asian tarkentaminen (mts. 140). Tässä esimerkissä opettaja sanallistamalla tarkentaa Eimarin vastauksen. Konjunktioita

seuraakin lyhyt tauko ennen kuin hän hyväksyy Eimarin vastausvuoron dialogipartikkeleilla *joo* ja *nii* (r. 6). Koska Eimar ei esitä opettajan tulkinnan torjuvaa vuoroa, hänen tulkintansa Eimarin kehollisesta toiminnasta säilyy. Kiinnostavaa on se, että opettajan tarjoamaa ymmärrysehdokasta ei seuraa projisoitu ymmärrysehdokkaan vahvistus (Sorjonen 2001: 58, Lilja 2010: 141) Eimarilta. Tilanteen sosiaalisen järjestäytymisen kannalta opettaja on tiedollinen auktoriteetti (Kuruhila 2001, Kleemola 2007), eikä aineistossani ole lisäksi tavatonta, että opettaja sanallistaa oppilaiden kehollisesti tuottamia vastauksia hyvin usein oikein. Eimar voi suuntautua tähän ja hyväksyä tulkinnan vastaamatta hänelle.

Myös seuraavassa esimerkissä opettaja tarjoaa ymmärrysehdokkaan oppilaan vastauksesta. Esimerkki on samalta oppitunnilta kuin esimerkki 20. Katkelma on oppitunnin alusta. Opettaja ja oppilaat ovat juuri asettuneet pöydän ääreen istumaan. Opettaja esittää kysymyksiä sydämen toiminnasta oppilaille.

Esimerkki 22. Sydämen koko.

01 Opettaja:	kuinka iso sydän on (.) näytä <div style="text-align: right;">{EETU NOSTAA KÄDET ETEENSÄ JA LAITTA A NE NYRKKIIN <div style="text-align: right;">{OPETTAJA KÄÄNTÄÄ KATSEEN EETUUN</div> </div>
02 Eetu:	>ei noin< noin, <div style="text-align: right;">{LASKEE TOISEN NYRKIN ALAS</div>
03 Rolan:	sy- noin- noin- noin ää- miten- (.) niin suuri
04	kuin se, <div style="text-align: right;">{PURISTAA OIKEAN KÄTENSÄ NYRKKIIN <div style="text-align: right;">{OPETTAJA ALKAA NYÖKYTELLÄ</div> </div>
05 Opettaja:	nyrkki.
06 Eetu:	joo.

Rivillä 1 opettaja esittää kysymyksen *kuinka iso sydän on* ja kehottaa mikrotauon jälkeen oppilaita näyttämään sydämen koon kehollisen toiminnan avulla. Eetu laittaa kädet nyrkkiin, nostaa ne eteensä ja vastaa tällä tavoin kehollisesti, mutta hän korjaa kuitenkin vielä vastaustaan sekä suullisesti (r. 2) että laskemalla toisen nyrkkinsä alas. Myös Rolan ottaa vuoron (r. 3), jolla hän pyrkii tuottamaan sanan *nyrkki*. Katkelman perusteella vaikuttaa siltä, että Rolan ei muista kyseistä sanaa, ja hän viittaa siihen lopulta demonstratiivipronominilla *se* (*niin suuri kuin se*, r. 3–4). Samalla hän puristaa oikeaa kättänsä nyrkkiin. Rolan pyrkii selkeästi ratkaisemaan sanahaun.

Myös opettaja tulkitsee, että Rolan hakee tätä tiettyä sanaa, koska rivillä 5 hän sanallistaa Rolanin hakeman sanan. Hän odottaa melko pitkään, että Rolan saisi itse

ratkaistua sanahakunsa, ennen kuin alkaa nyökytellä tämän vastauksen hyväksymisen merkiksi (ks. tässä tutkimuksessa luku 3.2.1). Tämä voi johtua myös siitä, että hän osoittaa odottavansa lisätietoa (ks. (Pomerantz 1984: 92–93). Vuorovaikutuksellisen kompetenssin näkökulmasta opettaja luo vuorovaikutuksellisen tilan (Walsh 2011). Opettaja luo tässä Eimarille tilaa antamalla hänen sanoa vuoronsa loppuun keskeytyksettä. Huomiota kiinnittää, että Eetu, joka on yhtenä oma-aloitteisen vastausvuoron ottaneista mukana tilanteisessa osallistumiskehikossa, hyväksyy opettajan tarjoaman ymmärrysehdoon Rolanin sijasta.

Rolan ei katkelman jälkeen ilmaise erimielisyyttä, mikä implikoi sitä, että opettajan tarjoama ymmärrysehdoon on hyväksyttävä. Opettajan diskurssi-identiteetti luokkahuoneen asiantuntijana on usein melko selkeä eikä sitä kyseenalaisteta suuresti (ks. kuitenkin Lehtimaja 2012). Lehtimaja (2012: 51) on tutkimuksessaan havainnut, että kakkoskielisten ja äidinkielisten suomenpuhujien luokkahuonevuorovaikutuksessa opettajaa pidetään ensisijaisena vuoron vastaanottajana. Tässä Eetu ikään kuin ottaa asiantuntijan diskurssi-identiteetin itselleen, koska hän itse vastausvuorossa olevan oppilaan sijasta hyväksyy opettajan tarjoaman ymmärrysehdoon (ks. diskurssi-identiteeteistä C. Goodwin 1987: 118).

Edellä esittelemäni katkelmat ovat havainnollistavia esimerkkejä siitä, millä tavoin keholliseen toimintaan kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa voidaan orientoitua. Esimerkit valaisevat sitä, että kehollinen toiminta on vuorovaikutusta läpileikkaava modaliteetti, johon suhtaudutaan strategisena kielenkäyttötapana (ks. myös Seo 2011, Lazaraton 2004). Kehollisella toiminnalla on monta eri funktiota näissä esimerkeissä: Ensinnäkin se antaa oppilaalle mahdollisuuden tuottaa vastaus opettajan esittämään kysymykseen, vaikka hänen suullinen kielitaitonsa ei vielä siihen riittäisikään. Toiseksi, juuri kehollisen toiminnan avulla, oppilaan vastaus luo tilan kielen oppimiselle. Walshin (2011: 121–138) mukaan kehollinen toiminta on yksi luokkahuonevuorovaikutuksessa kielen oppimista avustava ja merkityksiä välittävä resurssi, jota voivat luokkahuoneessa käyttää hyväksi sekä opettaja että oppilas.

Edeltävät esimerkit ovat liittyneet kysymys–vastaussekvensseihin, joissa opettaja on ensin esittänyt oppitunnin agendaan liittyvän ja jo opittua asiaa koskevan kysymyksen, jolla hän arvioi oppilaiden osaamista (ks. esim. Keravuori 1988). Esimerkki 23 on hieman erityyppinen. Siinä Eetu ottaa oma-aloitteisen vuoron ja kertoo henkilökohtaisesta kokemuksestaan. Opettaja tuottaa kaksi rakenteellisesti erityyppistä ymmärrysehdoon. Esimerkki on samalta oppitunnilta kuin esimerkki 21.

Esimerkki 23. Nenä oli noin.

- 01 Eetu: minun yksi kerta oli tappelemassa,
{KATSOO OPETTAJAA
{OPETTAJA KÄÄNTYY KATSOMAAN EETUA
02 nenästä.
{KOSKETTAA KÄDELLÄ NENÄÄNSÄ
03 Opettaja: nii (.) sitten voi tulla nenästä verta
{KÄÄNTYY POIS PÄIN
EETUSTA JA RAUHOITTELEE ROLANIA JA EIMARIA, JOTKA
NAHISTELEVAT KYNÄSTÄ
{EETU ISKEE NYRKILLÄ ETEENPÄIN
ILMAAN JA ELEHTII SAAVANSÄ ISKUN
NENÄÄN
04 Eetu: tsyk AA: (.) mun nenä oli noin (.) tönk.
{EETU NOSTAA SORMEN NENÄNSÄ PÄÄLLE
{OPETTAJA KÄÄNTYY EETUUN
05 Opettaja: **vino,**
06 Eetu: koko päivä oli noin (.) yöllä meni noin sitten
07 oli noin sitten meni noin
{EETU NOSTAA MOLEMMAT
SORMET NENÄNSÄ PÄÄLLE, PAINAA SORMILLA
SIERAIMIAAN JA NOSTAA NENÄN YLÖS
SORMILLAAN
08 Opettaja: **ai suoristu itekseen?**
09 Eetu: joh (.) [yhel yöllä
{EETU HEILUTTAA NENÄÄNSÄ
10 Opettaja: [no olipa aikamoista
11 Opettaja: †TÄ[nään puhutaan sellaisesta elimistä kuin- nyt
12 täytyy laittaa nää tähän

Eetu alkaa kertoa tapahtumasta, jossa hän oli mukana tappelemassa (r. 1–2). Samaan aikaan hän kääntyy katsomaan opettajaa, mikä implikoi sitä, että tapahtumasta kertominen on osoitettu erityisesti opettajalle (Rossano 2012). Myös opettaja kääntää katseensa Eetuun. Eetu sanoo *nenästä*, koskettaa samalla nenäänsä ja päättää vuoronsa tähän (r. 2). Opettaja esittää tästä syntaktisesti epätäydellisestä vuorosta tulkinna (r. 3): *nii sitten voi tulla nenästä verta*. Vuoronsa loppupuolella hän kääntyy hetkeksi pois päin Eetusta ja alkaa rauhoitella Rolania ja Eimaria, jotka nahistelevat kynästä. Samaan aikaan Eetu elehtii kuin saisi nyркиniskun kasvohinsa. Tämän ikonisen eleen jälkeen hän nostaa sormella nenäänsä ikään kuin ylöspäin ja selittää, mitä iskusta seurasi (*mun nenä oli noin tönk.*) Opettaja sanallistaa Eetun kehollisen toiminnan (*vino*).

Eetu jatkaa kertomalla (r. 6–7), mitä nenälle tapahtui seuraavaksi verbalisoimalla ajallisen keston, ratkaisevan ajankohdan (*yöllä*) ja nenän tilanteen (*meni sitten oli noin sitten meni noin*). Samanaikaisesti hän liikuttelee nenäänsä eri suuntiin sormiensa avulla. Nenän liikkeet Eetu ajoittaa samanaikaisiksi *noin*-partikkelin kanssa. Opettaja esittää ihmettelevällä intonaatiolla ymmärryshedokkaan (r. 8): *ai suoristu itekseen*. Eetu

hyväksyy (r. 9) ymmärryshedokkaan dialogipartikkelilla *joh* (ks. Sorjonen 2001, Lilja 2010). Opettaja sulkee sekvenssin affektiivisella kommentilla *no olipa aikamoista* (r. 10) ja siirtää sen jälkeen keskustelun takaisin oppitunnin aiheeseen (r. 11–12).

Tässä esimerkissä opettaja sanallisti oppilaan kehollisen toiminnan kaksi kertaa. Ensimmäisenä hän tarjosi ymmärryshedokkaan, johon hän ei sisällyttänyt mahdollisuutta väärästä tulkinnasta (r. 4). Tulkinta lieene ollut oikea, koska Eetu ei ainakaan osoita sitä preferoimattomaksi. On kuitenkin huomattava, että kehollisen toiminnan sanallistamisen keskeinen funktio on tuottaa sana, jota oppilas ei mahdollisesti tiedä suomen kielellä. Tällöin on mahdollista, että oppilas ei osaa osoittaa opettajan sanaa virheelliseksi kielitaidon puutteen takia. Opettajan tulkinta eleestä voi siis olla virheellinen, vaikka oppilas ei sitä virheelliseksi osoita. Esimerkkieni valossa sanallistaminen joka tapauksessa vie keskustelua eteenpäin.

Toisella kertaa opettaja tuotti sanallistamisen kehollisesta toiminnasta. Hän ei sanallistanut kaikkia oppilaan edeltävän vuoron eleitä, vaan ainoastaan lopputuleman eli nenän suoristumisen. Tämä osoittaa yhtäältä kokonaisvaltaista tulkintaa oppilaan vuorosta ja toisaalta tulkintaa sen keskeisimmästä osasta.

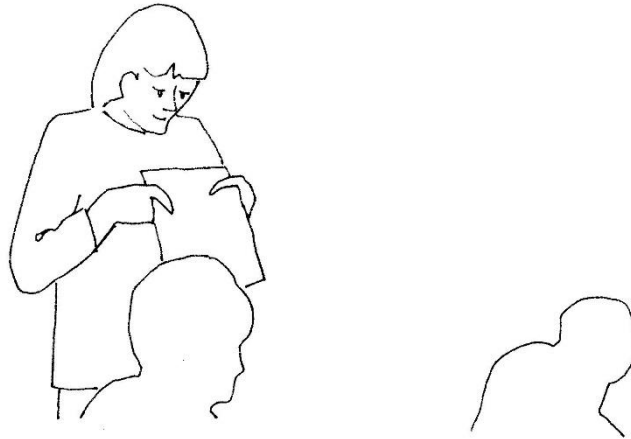
3.3.2 Opettaja sanallistaa omaa kehollista toimintaansa

Tässä luvussa tarkastelen, miten opettaja sanallistaa omaa kehollista toimintaansa silloin, kun hän selittää jotakin. Seuraava esimerkki rakentuu kokonaan opettajan monipolvisesta vuorosta, jossa hän täydentää kielellistä selitystä niin kehollisella toiminnalla kuin hyödyntämällä aiheeseen liittyvää kuvaa paperissa, joka hänellä on kädessä. Opettaja hyödyntää useita semioottisia resursseja selittäessään päivän aihetta. Esimerkki on samalta oppitunnilta kuin esimerkit 21 ja 23.

Esimerkki 24. Keskushermosto.

01	Opettaja:	↑ <u>t</u> änään me piirrämme ai:vot (0.4)
		{NOSTAA KÄDEN PÄÄNSÄ
		VIEREEN, LASKEE TAKAISIN
02		ja sitten teemme myös hermoston (0.3)
		{OSOITTAA KYNÄLLÄ VASEMMASSA
		KÄDESSÄ OLEVIA PAPEREITA
03		>eli< kun aivoista
		{OPETTAJA NOSTAA KÄDEN PÄÄNSÄ VIEREEN
04		selkäydintä myöten menee tämmönen keskushermosto

05 (.)
 {VIE SAMAN KÄDEN SELKÄNSÄ TAAKSE JA LIIKUTTA
 KÄTTÄ YLÖS ALAS
 06 sitten joka puolella on niitä,
 {TUO KÄDEN TAKAISIN ETEENSÄ JA HEILUTTAA SITÄ
 07 **hermosäikeitä=ihan niin kuin meillä on toi**
 08 **verisuonisto ni myös hermosto kulkee täällä**
 09 **kaikkialla.**
 {OPETTAJA OSOITTAA KYNÄLLÄ PAPERIA JA LIIKUTTAA
 KYNÄÄ PAPERILLA



Opettaja aloittaa vuoronsa selittämällä, mitä tänään tehdään: *tänään me piirrämme aivot* (r. 1). Samanaikaisesti hän nostaa kätensä päänsä viereen ja laskee sen sitten takaisin alas. Kädenliikkeellä opettaja viittaa oppitunnin aiheen kannalta suullisen vuoronsa keskeisimpään osaan eli aivoihin, päivän aiheeseen. Opettaja jatkaa vuoroansa *ja sitten teemme keskushermoston* (r. 2), minkä aikana hän osoittaa vasemmassa kädessään olevia papereita. Hän jatkaa päivän aiheen selostamista (r. 3–5): *eli kun aivoista selkäydintä myöten menee tämmönen keskushermosto*. Tämän selostuksen aikana hän ajoittaa kehollisen toiminnan konkreettisten substantiivien kanssa samanaikaisiksi. Hän nostaa kätensä päänsä viereen sanoessaan sanan *aivot*. Tämän jälkeen hän vie kätensä selkänsä taakse, kun hän kehollisella toiminnalla tarkentaa sanoja *selkäydin* ja *keskushermosto*.

Opettaja jatkaa selittämistä ja samanaikaisesti joko elehtii eri sanoja tai osoittaa niitä kädessään olevasta paperista (r. 6–9, ks. yllä oleva kuva). Tämä esimerkki eroaa muista esimerkeistä siinä, että opettaja käyttää tässä apunaan useita multimodaalisia resursseja: Puhetta, kehollista toimintaa ja fyysisistä objektia eli paperia, jossa hänellä on kuva ihmisestä ja johon hän osoittaa. Merkille pantavaa on, millä tavoin hän rakentaa vuoronsa multimodaalisten resurssien ja suullisesti tuotettujen ilmauksien yhteispelin. Rivit 1, 2 ja 5 osoittavat, että opettaja pitää tauon monipolvisessa vuorossaan sellaisen

Opettaja rytmittää suullisesti tuotettua vuoroansa erilaisilla kehollisilla toiminnoilla. Tässä esimerkissä sanallistamisen ja kehollisen toiminnan yhteispeli liittyy konkreettisiin asioihin (*aivot, selkäydin, keskushermosto*) sekä liikkeeseen. Tuntitoiminnan ja tulevan tehtävän kannalta juuri nämä ovat keskeisimpiä asioita.

Esimerkki 25. Mustelma.

Opettaja aloittaa tuottamalla vertailevan vuoron (r. 1), jolla hän ilmaisee mustelman suhdetta kuolioon. Hän kuitenkin jättää sen kesken kohdassa, jossa seuraavaksi tulisi vertaamisen toinen osa. Opettajan syntaktisesti epätäydellistä vuoroa seuraa tauko, jonka jälkeen Rolan (r. 2) ottaa vuoron ja alkaa kertoa omasta kokemuksestaan; hän jatkaa vuoroansa englanniksi (r. 4): *i had black finger*. Osittain päällekkäin Rolanin vuoron kanssa opettaja alkaa kuitenkin selittää, mitä mustelma tarkoittaa (r. 5–6). Samanaikaisesti hän nostaa kädet kylkensä kohdalle ja pyörittää siinä käsiänsä.

Huolimatta Rolanin aiheeseen liittyvästä vuorosta (r. 2 ja r. 4), opettaja kohdistaa huomionsa takaisin Eetuun, jonka kanssa keskustelu kuoliosta ja mahdollisesta väärinymmärryksestä on aiemmin alkanut. Sanaselityksen ja sen kanssa samanaikaisen eleen aikana opettaja kääntää katseensa Rolanista Eetuun. Sanaselityksellä ja oikean sanan löytämisellä opettaja käsittelee sanoilla tehtävää merkityseroa tilanteisesti keskeisempänä kuin oppilaiden kokemusten jakamisella ja vastaanottamisella. Eetu hyväksyy (r. 7–8) opettajan sanaselityksen (r. 6) dialogipartikkelilla *joo* ja jatkamalla omaa selitystensä. Seuraavassa esimerkissä opettaja sanallistaa selittävän vuoronsa.

Esimerkki 26. Sit kuolee.

01 Opettaja:	<u>mitä</u> sit tapahtuu <u>j</u> os sydän pysähtyy? {KATSOO ENSIN ROLANIIN, SITTEEN EETUUN
02 Eetu:	<u>i</u> y:y. {TIPAUTTAA PÄÄNSÄ PÖYDÄLLE
03 Opettaja:	mmm <u>s</u>it <u>k</u>uolee. {OSIIRTÄÄ KATSEEN EETUSTA PÖYTÄÄN
04	(1.5)
05 Opettaja:	<u>s</u> it pitää antaa semmosia (1.3) <u>s</u> ähköshokkeja (.) {NOSTAA KÄDET NYRKISSÄ RINTANSA ETEEN
	JA LIIKUTTA NIITÄ EDESTAKAISIN RINTANSA PÄÄLLÄ
06	<u>e</u> iks nii?

Opettaja esittää kysymyksen *mitä sit tapahtuu jos sydän pysähtyy* (r. 1). Hän ei yksilöi ketään oppilaista vastausvuoroon vaikka vuoronsa aikana siirtääkin katseensa ensin Rolaniin, sitten Eetuun. Eetu saattaa tulkita kysymyksen hänelle osoitetuksi ja vastaa onomatopoeettisella äännähdyksellä (r. 2) ja tipauttamalla päänsä pöydällä ikään kuin kuolleena. Opettaja hyväksyy vastauksen sanallistamalla sen: *mmm sit kuolee* (r. 3). Samaan aikaan hän siirtää katseensa pöytään, jonka ääressä oppilaat istuvat.

Seuraa tauko, jonka hän lopettaa ja jatkaa äänessäolijana. Hän selittää, mitä täytyy tehdä, jos sydän pysähtyy: *sit pitää antaa semmosia sähköshokkeja*. Ennen vuoronosaa *sähköshokkeja* edeltää pitkä tauko, mikä implikoi mahdollisesti sitä, että opettaja miettii sopivaa sanaa. Vuoron sisältämän *antaa*-verbin kanssa samanaikaisesti hän alkaa elehtiä, kuinka ihmistä elvytetään sähköshokeilla. Elehdintä alkaa jo ennen toiminnan sanallistamista.

Esimerkissä 27 opettaja kehollistaa liikettä ilmaisevia lausumia. Opettaja ja oppilaat ovat juuri mitanneet sydämensykettä omista ranteistaan.

Esimerkki 27. Sydän pumppaa verta.

01 Opettaja:	<u>m</u> utta joo (.) hyvä=teillä on noin
--------------	---

kuva 2

Opettaja selittää seuraavaksi, mitä sydän tekee: *se pumppaa verta tshyyyh kaikkialle niin paljon* (r. 5–6). Vuoron aikana hän vie kätensä rinnan päältä (ks. yllä oleva kuva 1) molemmille puolillensa nopealla ja suurella liikkeellä (ks. yllä oleva kuva 2). Tulkintani mukaan tämän ikonisen eleen keskeisin funktio on kertoa, kuinka veri leviää joka puolelle kehoa, kun sydän pumppaa verta. Kiinnostavaa tässä esimerkissä on se, että hän ajoittaa eleensä samaan aikaan onomatopoeettisen⁹, ääntä matkivan ilmauksen *tsyyyh* (r. 5) kanssa. Näin hän mahdollisesti vahvistaa eleellä sitä, että selityksessä merkityksellistä on pumppaavan, voimakkaan liikkeen intensiteetin kuvaaminen. Vasta tämän jälkeen opettaja tuottaa adverbiaalisen paikanilmauksen *kaikkialle niin paljon* (r. 6), minkä aikana hän tuo myös kätensä takaisin rintansa päälle. Vuoronloppuinen, intensiteettimääritteinen

65

kvanttoriadverbi *niin paljon* korostaa vuorostaan suurellisen eleen määrällistä intensiteettiä (VISK § 856).

Myös esimerkissä 28 opettajan kehollinen toiminta liittyy liikkeen ja sen intensiteetin ilmaisemiseen. Esimerkki on samalta oppitunnilta kuin edellinen esimerkki 27. Puheenaiheena on edelleen sydämen toiminta.

Esimerkki 28. Heikko sydän.

```
01 Opettaja:      mut jos on heikko sydän ja heikko kunto (.)
02               ni sit se sydän tällä tavalla läpättää ja (.)
                  {NOSTAA OIKEAN KÄTENSÄ SYDÄMENSÄ PÄÄLLE JA
03               LIIKUTTAA SITÄ NOPEASTI EDESTAKAISIN
                  yrittää saada sitä verta kaikkialle.
```

Opettaja aloittaa monopolivisen vuoron siitä, miten sydän toimii, jos ihmisen kunto ja sydän ovat heikkoja (r. 1–3). Vuoron kanssa samanaikaisella ikonisella eleellä opettaja elehtii sydämen läpättävää, tiheätahtista sydämenlyöntiä liikuttamalla kättänsä nopeasti, lyhyellä liikkeellä edestakaisin sydämensä kohdalla. Opettaja kohdistaa myös kielellisesti huomion sydämenlyönteihin verbi edeltävällä demonstratiivisella tarkenteella *tällä tavalla läpättää* (r. 2), mikä kytkee kehollisen toiminnan ja verbin yhteen.

3.3.3 Yhteenveto

Stivers ja Sidnell (2005: 1) ehdottavat, että vuorovaikutuksen eri modaliteeteilla, kuten esimerkiksi kehollisella toiminnalla ja ympäristön hyödyntämisellä, voidaan sekä tarkentaa puheen semanttisista sisältöä että muodostaa johdonmukaisia toimintoja. Tässä luvussa olen tarkastellut, millä tavoin opettaja sanallistaa sekä omaa että oppilaiden kehollista toimintaa. Stiversin ja Sidnellin ajatus vuorovaikutuksen modaliteeteista on samanlinjainen tässä analyysiluvussa tehtyjen havaintojen kanssa. Opettaja hyödyntää kehollista toimintaa sekä puheen semanttisen sisällön tarkentamisessa että strategisena, luokkahuoneen päämäärää eli oppimista ja opettamista mahdollistavana ja helpottavana toimintana.

Olen tässä luvussa analysoinut tapoja, joilla opettaja esittää kehollisia toimintoja puheena tuotettuna. Luvussa 3.3.1 tarkastelin, miten opettaja sanallistaa oppilaiden toimintaa. Kehollisen toiminnan sanallistamisen keskeinen funktio on tuottaa sana, jota oppilas ei mahdollisesti tiedä suomen kielellä. Opettaja tarjoaa oppilaiden kehollisesti

tuottamiin tuotoksiin ymmärrysehdoikkaita, jotka perustuvat hänen tulkintaansa oppilaan kehollisesta toiminnasta siinä kontekstissa, jossa se on tuotettu. Huomionarvoista esimerkeissäni on se, että opettajan tarjoamaa ymmärrysehdoikasta ei välttämättä seuraa projisoitu ymmärrysehdoikkaan vahvistus (Sorjonen 2001: 58, Lilja 2010: 141). Aineistoni perusteella ei ole tavatonta, että opettaja sanallistaa oppilaiden kehollisesti tuottamia vastauksia hyvin usein oikein.

Oppilaan vuoron sanallistaminen ei poista sitä mahdollisuutta, että opettajan tulkinta oppilaan kehollisesta toiminnasta on virheellinen, vaikka oppilas ei osoita sitä virheelliseksi. Keskeistä on joka tapauksessa se, että sanallistaminen vie vuorovaikutusta eteenpäin. Eskildsenin ja Wagnerin (2013: 158) mukaan uutta sanastoa opitaan ja opetetaan eleillä, jotka syntyvät jaetusta vuorovaikutuksellisesta tilasta. Analysoimieni esimerkkien valossa näyttää siltä, että niin oppilaat kuin opettaja orientoituvat keholliseen toimintaan ja sanaston oppimiseen tällä tavoin.

Kehollinen toiminta vastauksena antaa opettajalle mahdollisuuden sanallistaa oppilaan vastaus ja tällä tavoin mahdollistaa kielen oppimista. Hänen tehtäväkseen jää vastauksen muovaaminen kielen oppimista palvelevaksi toiminnaksi (ks. Walsh 2011). Kiinnostavaa on molemminpuolinen orientoituminen vastauksen tuottamiseen kehollisena toimintana. Sekä oppilas että opettaja orientoituvat keholliseen vastaukseen samantarvoisesti kuin suulliseen vastaukseen: Ainakaan esimerkeissä, tai aineistossa muutenkaan, ei opettaja osoita kehollisesti annettua vastausta väärällä tavalla tuotetuksi. Kehollinen toiminta ymmärretään vuorovaikutuksellisesti merkityksellisenä ja vuorovaikutusta jäsentävä toimintana, ja sellaisena siihen myös orientoitutaan (vrt. Kääntä 2011: 123).

Luvussa 3.3.2 tarkastelin sitä, millä tavoin opettaja sanallistaa omaa toimintaansa. Opettaja sanallistaa toimintaansa strategisesti: Opettajan puheessa on deiktisiä ilmauksia, jotka liittyvät saumattomasti keholliseen toimintaan. Kehollinen toiminta, puhe ja niillä tuotetut toiminnot ovat yhteispeliä. Esimerkkieni valossa näyttäytyy se, kuinka monenlaisia kehollisia toimintoja niin opettaja kuin oppilaat hyödyntävät saavuttaakseen yhteisymmärryksen vuorovaikutuksessa.

Kehollinen toiminta on yksi keskeisistä luokahuonevuorovaikutuskompetenssiin vaikuttavista resursseista, jotka ovat opettajan ja oppilaan saatavilla (ks. myös Walsh 2011). Erityisesti kakkoskieliset puhujat kompensoivat leksikaalista tietämättömyyttä kehollisella toiminnalla kuten eleillä ja liikkeellä (Gullberg 2011, ks. myös Seo 2011). Gullberg (2011) toteaa, että jotta kehollisella toiminnalla voidaan ikään kuin aidosti

korvata leksikaalinen aines, kehollisen toiminnan ja puheen täytyy linkittyä toisiinsa. Kehollisen toiminnan tutkimuksessa vallitsee laajahko samanmielisyys puheen ja kehollisen toiminnan läheisestä suhteesta, joskin tämän suhteen luonteesta käydään myös väittelyä (ks. Kendon 2004). Myös tämän tutkimuksen perusteella puhe ja kehollinen toiminta linkittyvät läheisesti toisiinsa, mutta keskeisimmin ne liittyvät meneillään olevaan toimintaan ja siihen, miten luokkahuonevuorovaikutuksen päämäärää eli opetusta ja oppimista toteutetaan ja edistetään.

4 Lopuksi

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut tapoja, joilla opettaja hyödyntää kehollista toimintaa vuorovaikutuksellisenä resurssina kakkoskielisessä luokkahuoneessa, jossa oppilaat puhuvat suomea toisena kielenä eli heidän äidinkieltensä on jokin muu kieli kuin suomi. Keskityin käsittelemään kehollista toimintaa opettajan esittämien kysymysten, oppilaiden antamien vastausten ja kehollisen toiminnan sanallistamisen näkökulmasta.

Ensimmäisessä analyysiluvussa 3.1 käsittelin sitä, millä tavoin opettaja täydentää esittämäänsä kysymystä kehollisella toiminnalla tai korvaa sillä osan suullisesti tuottamastaan kysymyksestä. Toisessa analyysiluvussa 3.2 otin tarkastelun kohteeksi sen, miten opettaja arvioi vastauksen, jonka oppilas on antanut hänen esittämäänsä kysymykseen. Keskeinen tutkimuksen kohde olivat opettajan nyökkäykset, joilla opettaja arvioi oppilaan vastausta. Keskityin käsittelemään nyökkäyksen ajallista ja sekventiaalista sijoittumista kolmiosaiseen opetussykliin, joka on keskeinen vuorovaikutuksen jäsentymisen tapa luokkahuoneessa. Luvussa 3.3 tarkastelin, miten opettaja sanallistaa eli muuttaa suullisiksi lausumiksi niin omaa kehollista toimintaansa kuin oppilaiden kehollista toimintaa. Vaikka tutkimukseni keskiössä on opettaja ja opettajan toiminta, myös oppilas liittyy keskeisesti tutkimukseni analyysiin, kuten erityisesti huomattiin luvussa 3.3.1. Käsittelin siinä esimerkkejä, joissa opettaja sanallistaa oppilaan kehollista toimintaa. Luvussa 3.3.2 tarkastelin, miten opettaja sanallistaa omaa kehollista toimintaansa.

Pyrin analyysiluvuissani vastaamaan tutkielman alussa esittämiini tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymysteni keskiössä oli se, miten opettaja hyödyntää kehollista toimintaa ja millaisia funktioita on kehollisella toiminnalla kakkoskielisessä luokkahuoneessa. Lisäksi pyrin vastaamaan siihen, miten keholliseen toimintaan

kakkoskielisessä luokkahuoneessa orientoidutaan. Tämä tutkimus osoittaa, että kehollinen toiminta on keskeinen osa kakkoskielistä luokkahuonetta. Niin opettaja kuin oppilaat hyödyntävät kehollista toimintaa saavuttaakseen erilaisia asioita ja toteuttaakseen erilaisia toimintoja luokkahuoneessa. Siihen suhtaudutaan strategisena kielenkäyttötapana (ks. myös Seo 2011, Lazaraton 2004).

Opettaja käyttää kehollista toimintaa pedagogisena työvälineenä. Opetusssyklin ensimmäisen position toiminnassa eli opettajan oppilaille esittämässä kysymyksessä opettajan kehollinen toiminta on keskeistä. Täydentämällä kysymystä kehollisella toiminnalla hän voi ohjata oppilaiden huomion kysymyksen ymmärtämisen kannalta sen keskeiseen sisältöön. Korvaamalla osan kysymyksestä kehollisella toiminnalla opettaja puolestaan käyttää kehollista toimintaa strategisena, pedagogisena työvälineenä, jonka tavoitteena on testata oppilaiden osaamista, viedä oppitunnin agenda eteenpäin ja edistää oppilaiden suomen kielen oppimista. Tällaisilla arvuuttelevilla vuoroilla hän antoi kehollisella toiminnalla oppilaille vihjeitä oikeasta vastauksesta. Opettajan kehollisten vihjeiden avulla oppilaat antoivat opettajalle oikean vastauksen.

Kehollinen toiminta liittyy merkittävästi kolmiosaiseen opetusssykliin ja sen positioihin. Analyysissani totean lisäksi, että kehollisen toiminnan ajallisuus oli systemaattista: Opettaja päätti eleensä vasta, kun hän oli evaluoinut oppilaan vastauksen kysymykseen, johon ele liittyi.

Opetusssyklin toisessa positiossa eli opettajalle antamassaan vastauksessa puolestaan oppilaalla on mahdollisuus hyödyntää aktiivisesti kehollista toimintaa esimerkiksi silloin, jos hän ei osaa tuottaa vastausta suullisesti. Kolmannessa positiossa opettaja voi nyökyttelemällä osoittaa, miten hän arvioi oppilaan tuotoksen. Vaikka oppilas takeltelisi tuottaessaan vastausta suullisesti, opettaja voi silti hyväksyä vastauksen. Analyysini perusteella opettaja ilmaisee nyökyttelyllä oppilaan tuotoksen ymmärtämistä ja vastauksen oikeellisuutta huolimatta siitä, että vastaus ei välttämättä ollut syntaktisesti loppuun saatettu tai yleiskielen standardien mukainen. Suullisesti tuotettu opetusssyklin evaluoiva kolmas positio mahdollistaa omanlaisensa kielen opettamisen funktion: Usein opettaja korjaa oppilaan tuotosta hieman samalla, kun sen suullisesti.

Erityisesti nyökkäyksillä ja katseen kohdistamisella oppilaasta toiseen opettaja voi merkittävästi muokata senhetkisen tilanteen diskurssirooleja ja osallistumiskehikkoa. Katseen suuntaamisella hän voi laajentaa itsensä ja vastauksen antaneen oppilaan välisen

väliaikaisesti kahdenkeskisen osallistumiskehikon myös muiden, kuuntelevien roolissa olevien oppilaiden ulottuville.

Kehollinen toiminta antaa myös oppilaalle mahdollisuuden osallistua vuorovaikutukseen, vaikka hänen kielitaitonsa ei olisikaan vielä täysin riittävä. Analyysissani havaitsin, että myös oppilas hyödyntää kehollista toimintaa. Kun hän esimerkiksi antaa vastauksen kehollisena toimintana, opettajalla on mahdollisuus sanallistaa kehollinen toiminta ja näin toteuttaa niin kielenopetusta kuin edesauttaa kielenoppimista. Vaikka aina ei ole täysin selvää, osuuko opettajan tulkinta oikeaan, kehollisen toiminnan sanallistaminen joka tapauksessa vie vuorovaikutusta eteenpäin ja antaa tilaa intersubjektiivisuuden toteutumiselle. Kehollinen toiminta mahdollistaa oppilaan osallistumisen vuorovaikutukseen ja samalla antaa tilaa kielen oppimiselle ja opettamiselle.

Merkittävää on se, miten opettaja ja oppilaat orientoituvat keholliseen toimintaan luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Tutkimustulosteni perusteella voidaan todeta, että kehollisena toimintana tuotettuja vuoroja pidetään yhtä merkittävinä ja vuorovaikutusta jäsentävinä kuin vuoroja, jotka opettaja tai oppilas tuottavat puheena. Kukaan oppilaista tai opettajista ei osoita kehollisesti tuotettuja vuoroja muusta vuorovaikutuksesta poikkeavalla tavalla tuotetuiksi vuoroiksi.

Kehollinen toiminta on hyvin kokonaisvaltaista kakkoskielisessä luokkahuoneessa. Useissa tämän tutkimuksen esimerkeissä kehollinen toiminta on kompleksista ja monimuotoista. Kehollinen toiminta liittyy keskeisiin tehtäviin luokkahuoneessa: opettamiseen, oppimiseen ja vuorovaikutukseen osallistumiseen. Lisäksi analysoimieni esimerkkien valossa puhe ja kehollinen toiminta linkittyvät läheisesti toisiinsa mutta ovat keskenään samanarvoisia modaliteetteja.

Keskeisimmin puhe ja kehollinen toiminta liittyvät meneillään olevaan toimintaan ja siihen, miten luokkahuonevuorovaikutuksen päämäärää eli opetusta ja oppimista toteutetaan ja edistetään. Kakkoskielisessä luokkahuoneessa tähän liittyy oleellisesti se, että opettaja ja oppilaat ymmärtävät toisiaan. Yhteisymmärrys eli intersubjektiivisuus on edellytys sille, että puhujat voivat toimia yhdessä (Sorjonen 2010: 86). Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että kehollisella toiminnalla pyritään edistämään intersubjektiivisuuden saavuttamista kakkoskielisessä luokkahuoneessa.

Tässä tutkimuksessa on muutamia rajoitteita, jotka on tärkeä nostaa esille. Ensinnäkin tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa olen tarkastellut yhden opettajan toimintaa, minkä takia tutkimusta ei voi tarkastella kvantitatiivisesta näkökulmasta.

Analyysini perusteella ei myöskään voi tehdä päätelmiä siitä, missä määrin kehollinen toiminta on hyödyllistä kielenoppimisen tai ymmärtämisen kannalta (vrt. Taleghani-Nikazm 2008). Luvussa 3.1.2, jossa opettaja hyödyntää kehollista toimintaa strategisesti ja pedagogisena työvälineenä, opettaja selvästi käyttää kehollista toimintaa tietoisesti yhtenä vuorovaikutuksen keinona. Ei ole kuitenkaan mahdollista tehdä yksiselitteisiä päätelmiä siitä, kuinka tietoista kehollisen toiminnan käyttö todella on.

Kehollista toimintaa opettajan vuorovaikutuksellisenä resurssina on tutkittu vielä hyvin vähän (ks. luku 2.2.4). Erityisesti suomenkielisessä lingvistiksessä keskusteluanalyysissa aihe on jäänyt vähäiselle huomiolle, vaikka tutkimusta kakkoskielisestä luokkahuoneesta tuotetaan enenevässä määrin lisää vuosi vuodelta. Lingvistisen analyysin ohien tarvitaan lisätutkimusta siihen, miten opettaja ja oppilaat itse suhtautuvat keholliseen toimintaan kakkoskielisessä luokkahuoneessa. Lingvistisen analyysin keinoin ei voi todentaa kielenoppimisen prosesseja vaan ainoastaan kuvailla vuorovaikutuksen kulkua. Mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olisi tarkastella eleiden systemaattisuutta kvantitatiivisesta näkökulmasta. Aineistossani havaitsin myös jonkin verran sitä, että oppilaat kierrättävät opettajan ja toistensa eleitä. Eleiden kierrättämisen tutkimus voisi osaltaan täydentää tässä tutkimuksessa tekemiäni havaintoja kehollisen toiminnan kokonaisvaltaisuudesta ja siihen orientoitumisesta.

Kiinnostavaa olisi myös tarkastella, millä tavoin kehollinen toiminta kakkoskielisessä luokkahuoneessa toteutuu opettajan ja oppilaiden oppitunnin agendan ulkopuolisessa vuorovaikutuksessa, joka ei liity oppitunnin aiheeseen. Tätä kautta voidaan päästä käsiksi vuorovaikutustilanteen sosiaalisiin rakenteisiin, tiedollisiin ja valtasuhteisiin sekä emotionaalisiin suhteisiin (sosiaalisista rakenteista ks. Stevanovic 2016).

Lähteet

AOKI, HIROMI 2011: Some functions of speaker head nods. – J. Streeck, C. Goodwin ja C. LeBaron (toim.) *Embodied interaction: Language and the body in the material world* s. 93–105. Cambridge University Press.

BLOM, REGINA 2008: *Eleet kieliopin opettamisen ja oppimisen apuna suggestopedisessa S2-aikuisopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Viestintätieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.

CANALE, MICHAEL – SWAIN, MERRILL 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. – *Applied Linguistics Vol. 1 No. 1* s. 1–47.

ESLKIDSEN, SOREN W. – WAGNER, JOHANNES 2013: Recurring and shared gestures in the L2 classroom: Resources for teaching and learning. – *European Journal of Applied Linguistic Volume 1, Issue 1* s. 139–161.
-----2015: Embodied L2 Construction Learning. – *Language Learning* 65:2 s. 268–297. Language Learning Research Club, University of Michigan.

GOFFMAN, ERVING 1981: *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GOODWIN, CHARLES 1979: The Interactive Construction of a Sentence in Natural Con-versation. Teoksessa G. Psathas (toim.): *Everyday Language: Studies in Ethnometh-odology* s. 97–121. Irvington Publishers, New York.
-----1980: Restarts, Pauses, and the Achievement of a State of Mutual Gaze at Turn-beginning. – *Sociological Inquiry* 50 (3-4) s. 272-302.
-----1981: *Conversational Organization. Interaction Between Speakers and Hearers*. Academic Press, New York.
-----1987: Forgetfulness as an interactive resource. – *Social psychology quarterly* 50 (2) s. 115–131.
-----2000: Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics* 32(10) s. 1489–1522.
----- 2017: *Co-Operative Action*. Cambridge Cambridge University Press.

GOODWIN, MARJORIE HARNESS – CEKAITE ASTA 2018: *Embodied family choreography. Practices of control, care, and mundane creativity*. London: Routledge.

GOODWIN, MARJORIE HARNESS – GOODWIN, CHARLES 1986: Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. – *Semiotica* 62 s. 51–75.

GUIDETTI, MICHÈLE – FIBIGEROVA, KATERINA – COLLETTA, JEAC-MARC 2014: Gestures and multimodal development. Some key issues for language acquisition. – Seyfeddinipur, M. & Gullberg, M. (toim.) *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance. Essays in honor of Adam Kendon* s. 351–370. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

GULLBERG, MARIANNE 1998: *Gesture as a communication strategy in second language discourse*. Lund, Sweden: Lund University Press.

-----2008: Gestures and Second Language Acquisition. – Robinson, P. – Ellis, N.C. (toim.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* s. 276–305. Routledge. New York ja Lontoo.

GULLBERG, MARIANNE – DE BOT, KES – VOLTERRA, VIRGINIA 2008: Gestures and some key issues in the study of language development. *Gesture* 8 (2) s. 149–179.

GUSTAFSSON, MIINA 2014: ”Opettaja, saaks sanoa?” Pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.

HADDINGTON, PENTTI – KÄÄNTÄ, LEILA 2011: *Kieli, keho ja vuorovaikutus – Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. SKS:n toimituksia 1337. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

HAKULINEN, AULI 1997: Johdanto. – Tainio, L. (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Tammer-Paino Oy.

-----1997 Vuorottelujäsennys. – Tainio, L. (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Tammer-Paino Oy.

-----2009 Conversation types. – Hondt, D. – Östman, J.-L. – Verschueren, J. (toim.) *The Pragmatics of Interaction* s. 55–65. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

HAKULINEN AULI et al. 2004: *Iso suomen kielioppi*. SKS:n toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

HAYANO KAORU 2013: Question Design in Conversation. – Sidnell, J. & Stivers, T. (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis* s. 395–414. Oxford, U.K. Wiley-Blackwell.

HARJUNPÄÄ, KATARIINA – MONDADA, LORENZA – SVINHUFVUD, KIMMO painossa: Multimodaalinen litterointi keskustelunalyysissä. – *Puhe ja kieli*.

HEINONEN, PILVI 2017: *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: osallistajuuden ulottuvuudet luokahuoneessa*. Väitöskirja, suomen kieli. Helsingin yliopisto.

HERITAGE, JOHN 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Helsinki: Gaudeamus.

-----2009: Conversation Analysis as Social Theory. – Turner, B.S. (toim.) *The New Blackwell Companion to Social Theory* s. 300–320. Blackwell Publishing Ltd 2009.

HOEY, ELLIOTT M. – KENDRICK KOBIN H. 2018: *Conversation Analysis*. – de Groot, A.M.B & Hagoort, P. (toim.) *Research Methods in Psycholinguistics and the Neurobiology of Language: A Practical Guide* s. 151–174. Wiley, Blackwell.

HUTCHBY, IAN – WOOFFIT, ROBIN 1998: *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Wiley 1998. ISBN: 978-0-745-63865-2.

JASKARA, VARPU 2009: *"Onkos se Jussi missä". Kaksoiskysymyksen rakenne ja funktio keskustelussa*. Pro gradu -tutkielma, suomen kieli. Helsingin yliopisto.

JOKIPOHJA, ANNA-KAISA 2017: *Eleet osana suggestopedista S2-luokkahuonevuorovaikutusta*. Pro gradu -tutkielma. Viestintätieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto.

JONES, ROD – JOANNA THORNBORROW 2004: Floors, talk and the organization of classroom activities. – *Language in Society* 33 s. 399–423.

KARVONEN, KATRI 2007: Puheenvuoro oppilaalle. – Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunalyysi* s. 119–138. Helsinki: Gaudeamus.

KENDON, ADAM 1980. Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. – Key, M.R. (toim.) *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication* s. 207–227. The Hague: Mouton & Co.

-----2004: *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

KERAVUORI, KYLLIKKI 1988: *Ymmärrätkö tarkoitukses: tutkimus diskurssi-rooleista ja funktioista*. Helsinki: SKS.

KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.

KURHILA, SALLA 2001: Asiantuntijuuden kerrostumista. Syntyperäiset ja ei-syntyperäiset suomenpuhujat virkailijoina ja asiakkaina. – Ruusuvuori, J., Haakana M. & Raevaara, L. (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunalyttisia tutkimuksia*, s. 187–195. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

-----2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Väitöskirja, suomen kieli, Helsingin yliopisto.

KÄÄNTÄ, LEILA 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction : a multisemiotic perspective*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylän yliopisto 2010.

-----2011: Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. – Kääntä, L. & Haddington, P. (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 122–151. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337.

KÄÄNTÄ, LEILA – HADDINGTON, PENTTI 2011: Johdatus multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – Kääntä, L. & Haddington, P. (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 11–48. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337.

LAAKSO, MINNA 2011: Kun sanat eivät riitä kertomaan: eleet afasiakeskusteluissa ja lasten vuorovaikutustilanteissa. – Kääntä, L. & Haddington, P. (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 152–176. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337.

LANTOLF, JAMES P. – THORNE, STEVEN L. 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

LAZARATON, ANNE 2004: Gestures and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. – *Language Learning* 54:1 s. 79–117.

LEGERSTEEN, MARIA – MARKOVA, GABRIELA – FISHER TAMARA 2007: The role of maternal attunement in dyadic and triadic communication. *Infant behavior and development* 30 s. 296–306.

LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Unigrafia Oy.

LERNER, GENE H. 2003: Selecting next speaker: The Context-sensitive Operation of a Context-free Organization. – *Language in Society* 32 s. 177–201.

LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2010.

LINDHOLM, CAMILLA – STEVANOVIC, MELISA – ANSSI PERÄKYLÄ 2016: Johdanto. Stevanovic, M. – Lindholm, C. (toim.) – *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 47–62. Tampere: Vastapaino.

LONDEN, ANNE-MARIE 1997: Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. – Tainio, L. (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 56–74. Tampere: Vastapaino.

MACEDONIA, MANUELA – VON KRIEGSTEIN, KATHARINA 2012: Gestures Enhance Foreign Language Learning. – *Biolinguistics* 6.3–4 s. 393–416.

MARKEE, NUMA 2005: The Organization of Off-task Talk in Second Language Classrooms. – Richards, K. – Seedhouse, P. (toim.) *Applying Conversation Analysis* s. 197–213.

-----2007: Conversation Analysis: Issues and Problems. – Cummins, J. – Davison, Chris (toim.) *International Handbook of Language Teaching Part II* s. 1017–1032. Springer International Handbooks of Education. 978-0-387-46300-1.

McHOUL, ALEXANDER 1978: The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. – *Language in Society* 7 s. 180–213.

McNEILL, DAVID 1992: *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

MONDADA, LORENZA 2014: The local constitution of multimodal resources for social interaction. – *Journal of Pragmatics*, vol. 65 s. 137–156.

-----2016: Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. – *Journal of Sociolinguistics* 20(3) s. 336–366.

-----2018: Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. – *Research on Language and Social Interaction* 51(1) s. 85–106.

MONDADA, LORENZA – SIMONA PEKAREK DOEHLER 2004: Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. – *The Modern Language Journal* 88:4 s. 501–518.

MORTENSEN, KRISTIAN 2008: Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing next speaker in planned activities. – *Journal of Applied Linguistics* 5:1 s. 55–79.

OPETUSHALLITUS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

OPETUSHALLITUS 2015: Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

OSALA, LAURA 2008: *Osoittavat eleet opettajan työvälineenä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Helsingin yliopisto.

PAANANEN, JENNY 2015: Kuinka eleet helpottavat yhteisymmärrystä? Ikoniset ja deiktiset eleet monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Puhe ja kieli* (2015) 35:2 s. 73–95.

PALLOTTI, GABRIELE – WAGNER, JOHANNES 2011: *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i.

PERÄKYLÄ, ANSSI 1997: Institutionaalinen keskustelu. – Tainio, L. (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.

-----2016: Ilmeet ja eleet – (toim. Stevanovic, M. & Lindholm, C.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 63–78. Tampere: Vastapaino.

POMERANTZ, ANITA 1984: Pursuing a response. – Atkinson, M. & Heritage, J. (toim.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* s. 152–163. Cambridge University Press.

PRYTKOV, ANDREI 2017: *Korkeakoulun opettajan kehollinen vuorovaikutus luennolla: vertaileva tapaustutkimus Suomen ja Venäjän kontekstissa*. Pro gradu -tutkielma. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto.

QUINN ALLEN, LINDA 1995: The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of french expressions. *Mod. Lang. J.* 79 s. 521–529.

RAEVAARA, LIISA 1993: *Kysymys–vastaus-vieruspareista arkikeskustelussa*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsingin yliopisto.
-----1997: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Tainio, L. (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Tammer-Paino Oy.
-----2016: Toimintajaksojen rakenteet. Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 143–161. Vastapaino: Tampere.

ROSSANO, FEDERICO – BROWN, PENELOPE – LEVINSON, STEPHEN 2009: Gaze, questioning and culture. J. Sidnell (toim.) *Conversation analysis: Comparative perspectives* s. 187–249. Cambridge University Press.

ROSSANO, FEDERICO 2012: *Gaze Behavior in Face-to-Face Interaction*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

RUUSKANEN, LAURA 2007: Suomenoppija vastauspolulla: opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 90–116. Helsinki: Gaudeamus.

RUUSUVUORI, JOHANNA 2016: Katse. – (toim. Stevanovic, M. & Lindholm, C.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 47–62. Vastapaino: Tampere.

SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON GAIL 1974: A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation. – *Language* 50 s. 696–735.

SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Unigrafia Oy. Helsinki 2011.

SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1987: Between Micro and Micro: Contexts and Other Con-nections. Teoksessa J. Alexander, B. Giesen, R. Munch ja N. Smelser (toim.): *The Micro-Macro Link* s. 207–234. University of California Press, Berkeley ja Los Angeles.

SEEDHOUSE, PAUL 2004: *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Blackwell Publishing.

SEO, MI-SUK 2011: Talk, Body, and Material Objects as Coordinated Interactional Resources. – Pallotti, L. – Wagner, J. (toim.) *L2 Learning as Social Practice*:

Conversation-Analytic Perspectives s. 108–134. National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i.

SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Osallistumiskehikko. – Tainio, L. (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet* s. 156–176. Tampere: Tammer-Paino Oy.

SEYFEDDINIPUR, MANDANA – GULLBERG, MARIANNE 2014: From gesture in conversation to visible action as utterance. – Seyfeddinipur, M. & Gullberg, M. (toim.) *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance. Essays in honor of Adam Kendon* s. 1–12. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

SIDNELL, JACK 2010: *Conversation Analysis: An Introduction*. Blackwell Publishing. ISBN 978-1-4051-5900-5.

SINCLAIR, JOHN McH. – COULTHARD R. MALCOLM 1975: *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

SORJONEN, MARJA-LEENA 1999: Dialogipartikkelien tehtävistä. – *Virittäjä* 2/1999 s. 170–194.

-----2001: *Responding in Conversation. A Study of Response Particles in Finnish*. John Benjamins Publishing Co., Amsterdam.

-----2010: Kieli ja yhteisymmärrys. – *Virittäjä* 1/2011 s. 85–92.

STIVERS, TANYA – SIDNELL, JACK 2005: Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica*, 156(1) s. 1–20.

STIVERS, TANYA 2008: Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *RESEARCH ON LANGUAGE AND SOCIAL INTERACTION*, 41(1) s. 31–57.

STEVANOVIC, MELISA – LINDHOLM, CAMILLA 2016: *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Vastapaino.

STREECK, JÜRGEN 2009. *Gesturecraft: The manufacture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins.

SVINHUFVUD, KIMMO 2016: *Nodding and note-taking. Multimodal analysis of writing and nodding in student counseling interaction*. Helsingin yliopisto.

SÖDERGÅRD, MARGARETHA 2002: *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Språkvetenskap 20. Vaasa: Vaasan yliopisto.

TAINIO, LIISA 2007: Miten tutkia luokahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? – Tainio, L. (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: näkökulmana keskustelunalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.

TALEGHANI-NIKAZM, CARMEN 2008: Gestures in foreign language classrooms: An empirical analysis of their organization and function. – M. Bowles, R. Foote, S.

Perpiñan & R. Bhatt (toim.) *Selected proceedings of the 2007 Second Language Research Forum* s. 229–238. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.

TELLIER, MARION 2010: The effect of gestures on second language memorisation by young children. (toim. M. Gullberg, M. & K. Bot) *Gestures in language development* s. 75–91. Amsterdam: J. Benjamins.

THORNBORROW, JOANNA 2002: *Power talk: language and interaction in institutional discourse*. Harlow, England: Longman.

TOMASELLO, MICHAEL 2003: *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

VALTIONTALOUDEN TARKASTUSVIRASTO 2015: *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Lönnberg Print & Promo. Helsinki 2015.

VEPSÄLÄINEN, MARI 2007: Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 156–177. Helsinki: Gaudeamus.

WALSH, STEVE 2011: *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.

Liite 1: Litterointimerkit.

Litterointimerkistö on sama, jonka Eeva-Leena Seppänen esittää kirjassa

Keskustelunanalyysin perusteet (1997).

1. SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio

, tasainen intonaatio

? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta

↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta

heti (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

2. PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

[päällekkäispuhunnan alku

] päällekkäispuhunnan loppu

(.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän

(0.4) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin

kymmenesosina

= kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. PUHENOPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

> joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso

< joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso

e::i (kaksoispisteet) äänteen venytys

°joo° ympäristöä vaimeampaa puhetta

AHA (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. HENGITYS

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia

hhh uloshengitys

.joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

5. NAURU

he he naurua

j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä,

useimmiten kyse on

nauraen lausutusta sanasta

£joo£ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. MUUTA

#joo# nariseva ääni

@joo@ äänen laadun muutos

si- (tavuviiva) sana jää kesken

s'itä (rivinylinen pilkku) vokaalin kato

kiva (lihavointi) voimakkaasti äännetty klusiili

(joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja

(-) sana, josta ei ole saatu selvää

(--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää

((nauraa)) kaksoissulkeiden sisällä litteroijankommentteja

ja selityksiä tilanteesta